CDU 3/32+008(497.4/.5)(=50)"18/19" ISSN 0353-474X

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

RICERCHE SOCIALI



N. 21

UNIONE ITALIANA – FIUME
UNIVERSITÀ POPOLARE – TRIESTE

ROVIGNO 2014

RICERCHE SOCIALI - Centro ric. stor. Rovigno, n. 21, p. 1-119, Rovigno, 2014

CDU 3/32+008(497.4/.5)(=50)"18/19" ISSN 0353-474X

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

RICERCHE SOCIALI



N. 21

UNIONE ITALIANA – FIUME
UNIVERSITÀ POPOLARE – TRIESTE

ROVIGNO 2014

RICERCHE SOCIALI - Centro ric. stor. Rovigno, n. 21, p. 1-119, Rovigno, 2014

CENTRO DI RICERCHE STORICHE – ROVIGNO
UNIONE ITALIANA – FIUME
UNIVERSITÀ POPOLARE – TRIESTE

REDAZIONE E AMMINISTRAZIONE
Piazza Matteotti 13 – Rovigno (Croazia), tel. +385 (052) 811-133 – fax (052) 815-786
internet: www.crsrv.org *e-mail:* info@crsrv.org

Opera fuori commercio.

Il presente volume è stato realizzato con i fondi
del Ministero degli Affari Esteri – Direzione generale per i Paesi dell'Europa.

INDICE

MOTIVAZIONI PER L'USO DELLA LINGUA MADRE NELLA CLASSE DI L2: ANALISI DELL'INTERAZIONE VERBALE

ISABELLA MATTICCHIO
RITA SCOTTI JURIĆ
Pola

CDU 378:371.33=862(497.5Pola)
Saggio scientifico originale
Settembre 2013

Riassunto: Il saggio discute le dinamiche che regolano l'interazione verbale nella classe di lingua seconda o straniera e si sofferma sulla struttura del discorso analizzato da una metodologia quantitativa e qualitativa. Il dibattito sull'uso della lingua materna nella classe di lingua straniera è da sempre acceso e attuale. L'analisi delle ultime ricerche in quest'ambito da cui siamo partiti ci ha permesso di individuare alcune categorie che motivano l'uso spontaneo della L1 da parte degli studenti integrabili in un'unica proposta teorica da noi suggerita. Gli obiettivi dell'indagine sono: determinare la quantità di L1 che ricorre nell'interazione didattica, individuare le motivazioni che portano al cambiamento di codice, verificare se esiste una relazione diretta tra le motivazioni più ricorrenti e il tipo di attività svolta in classe, e infine, capire come variano le motivazioni nei due gruppi di studenti sottoposti a esame.

Parole chiave: lingua madre, lingua seconda, interazione verbale, discorso didattico.

1. L'interazione verbale in contesti didattici

L'interazione didattica, è un particolare tipo di comunicazione verbale e non verbale che si situa in un contesto istituzionale ed è ben diversa dalla comunicazione in contesti non educativi: è strutturata, controllata, innaturale e poco spontanea[1]. Ciliberti e Margutti[2] rilevano la differenza tra la comunicazione spontanea e quella istituzionale qualificando il discorso tra

[1] Andrew ATKINS, *Sinclair and Coulthard's 'IRF' model in a one-to-one classroom: an analysis,* internet: http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/Atkins4.pdf (consultato il 30 marzo 2013).

[2] Tratto da: Anna CILIBERTI – Piera MARGUTTI, *Modulo 4. Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingui e multiculturali*, Università per Stranieri di Perugia, reperibile al sito: http://venus.unive.it/italdue/80/mod_4_ciliberti.pdf.

pari come simmetrico poiché usufruisce degli stessi diritti conversazionali, a differenza delle interazioni istituzionali che sarebbero caratterizzate da vari tipi di asimmetria, tra cui quella *interazionale* che si manifesta tramite diverse forme di supremazia linguistica e professionale da parte dell'interlocutore che rappresenta l'istituzione. Un'altra caratteristica significativa individuata da altri autori[3] sarebbe la presenza in classe della *dominanza*: *quantitativa*, che si riferisce allo spazio interazionale disponibile agli interattanti, ossia a chi prende la parola più spesso o per un periodo di tempo più lungo; *interazionale*, che riguarda la possibilità di un interlocutore di controllare l'organizzazione delle sequenze e dei turni di parola, di condurre e orientare lo scambio comunicativo; *semantica*, ossia il controllo degli argomenti in discussione e la possibilità di far prevalere il proprio punto di vista; e infine la *dominanza strategica* intesa come possibilità di incidere sui risultati globali finali dell'interazione. Oggi, queste dominanze sono meno sentite quando i docenti adottano sempre più metodi d'insegnamento alunnocentrici e svolgono funzioni di guida, e di *tutor*. In questo tipo di didattiche, mirano allo sviluppo delle abilità produttive, curando in particolare il parlato, l'aspetto fondamentale delle classi di lingua.

Deleau[4], nell'ambito della psicologia dello sviluppo, ritiene che "in ogni classe si realizza un *contesto interazionale* articolato su più livelli": s*ituazionale*, relativo alla situazione in cui ha luogo l'interazione; *interazionale*, insieme dei comportamenti verbali e non verbali che hanno un'influenza reciproca sui partecipanti; e *interdiscorsivo*, legato agli aspetti linguistici caratteristici della lingua in uso.

Come spiegano Ciliberti et al.[5] la natura della classe paragonata a un laboratorio da un lato e a un contesto naturale, ossia a una "piccola cultura" dall'altro. A ogni definizione corrisponde una precisa visione di contesto,

[3] Vedi: Anna CILIBERTI, "Approcci teorici nella descrizione del 'linguaggio scientifico' e loro utilizzazione didattica", in Anna CILIBERTI (a cura di), *L'insegnamento linguistico 'per scopi speciali'*, Bologna, Zanichelli, 1981 (Prospettive didattiche), p. 7-36; Per LINELL – Thomas LUCKMANN, "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries", in Ivana MARKOVÁ – Klaus FOPPA, *Asymmetries in dialogue*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1991, p. 1-20; Patrizia SELLERI, *La comunicazione in classe*, Roma, Carocci editore, 2004 (Le bussole, n. 161).

[4] Michel DELEAU, *Les origines sociales du développement mental: communication et symboles dans la première enfance*, Paris, Armand Colin, 1990.

[5] Anna CILIBERTI – Rosa PUGLIESE – Laurie ANDERSON, *Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione.* Roma, Carocci editore, 2003 (Università, n. 515).

di rapporti tra interattanti, di funzioni e di priorità. Secondo Memoli[6] più l'approccio all'insegnamento è incentrato sull'apprendimento e sull'interazione con gli studenti e più numerosi essi sono, tanto più l'interazione è dinamica. Allwright[7] sostiene che l'interazione è il risultato del modo in cui insegnante e allievo si correlano; spesso anche l'interazione all'interno del gruppo dei pari è stimolata/orientata dall'insegnante, e quindi anche in questo senso insegnante e allievo sono co-protagonisti. L'apprendimento che avviene in una classe presuppone, dunque, una progressiva partecipazione degli allievi ad una comunità discorsiva particolare. Stando a Ciliberti, la costruzione delle conoscenze da parte degli allievi avviene in questi termini:

"Si postula una stretta relazione tra la dimensione cognitiva e quella interazionale, tra l'acquisizione e il funzionamento delle interazioni. Quest'ultimo è analizzato sia dal punto di vista del *che cosa* viene detto durante lo svolgersi dell'interazione, sia dal punto di vista del *come è strutturata la partecipazione* degli interattanti all'evento linguistico. /.../ Nelle classi di lingua non materna l'apprendente formula costantemente delle ipotesi relative alla L2, ipotesi che vengono verificate e ristrutturate durante le interazioni e che danno luogo a pratiche discorsive specifiche; queste ultime offrono così una sorta di cornice per la costruzione dell'interlingua"[8].

Il successo linguistico e comunicativo di una classe dipende in gran misura dall'interazione tra insegnante e studenti, e a sua volta dipende dal modo in cui l'insegnante comunica[9]. L'interazione poggia sulla collaborazione tra le parti e porta all'arricchimento del loro bagaglio linguistico che avviene grazie all'uso di materiali linguistici autentici, tramite discussioni con compagni di classe ed esercizi di *problem solving*. Nell'interazione gli studenti possono fare uso

[6] Antonia MEMOLI, *Interazione didattica nella classe di L2: turn-taking mechanism*, disponibile in: http://www.facli.unibo.it/NR/rdonlyres/0EC8AE4D-AAE6-4265-B1AE-A1EE776415D8/16421/Interazionedidattica252eMemoli.pdf (consultato il 30 marzo 2013).

[7] R. L. ALLWRIGHT, "The importance of interaction in classroom language learning", in *Applied linguistics*, Oxford, University Press, 1984, vol. 5, n. 2, p. 156-171.

[8] Anna CILIBERTI – Rosa PUGLIESE – Laurie ANDERSON, *op. cit.*, p. 4.

[9] Vedi: Amy B. M. TSUI, *Introducing classroom interaction*, London, Penguin books, 1995 (Penguin english applied linguistics, series editors Ronald Carter and David Nunan); Liu YANFEN – Zhao YUQIN, "A study of teacher talk in interactions in english classes", in *Chinese journal of applied linguistics*, Bejing, China English Language Education Association, Foreign language teaching and research press & cultural and education section of the British Embassy, 2010, vol. 33, n. 2, p. 76-86, internet: http://www.celea.org.cn/teic/90/10060806.pdf.

di tutto quello che hanno appreso durante gli scambi nella vita reale. Rivers[10] rileva la necessità che il docente esca addirittura dal proprio ruolo di *tutor* e lo ceda allo studente affinché quest'ultimo possa guidare le attività. Ritiene pure che debba accettare e rispettare le diverse opinioni degli alunni tollerando gli errori commessi nel tentativo di comunicare in lingua straniera.

1.1. La struttura del discorso didattico

Che il parlato dell'insegnante prevalga quantitativamente su quello dell'alunno non stupisce. Diverse sono le ricerche che dimostrano che l'insegnante è la persona che parla di più[11] e usa il silenzio principalmente per richiamare l'attenzione e per segnalare disapprovazione o non accettazione del comportamento degli allievi, sia esso verbale o meno[12]. L'analisi del discorso ha mostrato diverse volte che solitamente il parlato dell'insegnante occupa la metà o i tre quarti del parlato totale della classe[13]. Ciò è dovuto al fatto che il parlato dell'insegnante rappresenta per gli alunni la fonte principale d'informazioni in L2.

Il discorso in classe, secondo Mehan[14], si esprime in tre fasi: una fase di apertura in cui i partecipanti prendono atto del fatto che stanno svolgendo una lezione, invece di un altro tipo di attività; una fase lavoro in cui avviene lo scambio d'informazioni tra docente e alunni; e infine una fase di chiusura in cui si ricorda ai partecipanti quello che è successo nel corso della lezione. Solitamente, nella fase di lavoro, l'insegnante compie tre azioni: fornisce informazioni, fa parlare gli alunni e li valuta[15]. Questa sarebbe la fase in cui

[10] Wilga M. RIVERS, *Interactive language teaching*, Cambridge, University Press, 1987 (Language teaching library).

[11] Vedi: Franca ORLETTI, *La conversazione diseguale: potere e interazione*, Roma, Carocci editore, 2000 (Università: linguistica, n. 214); Anna CILIBERTI, "Approcci teorici nella descrizione del 'linguaggio scientifico' e loro utilizzazione didattica", cit.; Anna CILIBERTI – Rosa PUGLIESE – Laurie ANDERSON, *op. cit.*

[12] Rita SCOTTI JURIĆ, *Didattica della comunicazione in classi bilingui: teorie e contesti sociali*, Fiume-Pola, Edit-Pietas Iulia, 2008 (L'identità dentro, n. 2).

[13] Shaheena CHOUDHURY, "Interaction in second language classrooms", in *BRAC University Journal*, Dhaka-Bangladesh, BRAC University, 2005, vol. II, n. 1, p. 77-82, internet: http://www.bracu.ac.bd/journal/contents/212005/7.%20INTERACTION%20IN%20SECOND%20LANGUAGE%20CLASSROOMS.pdf.

[14] Hugh MEHAN, *Learning lessons: social organization in the classroom*, Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press, 1979.

[15] John McHardy SINCLAIR – David BRAZIL, *Teacher talk*, Oxford, University Press, 1982.

avviene la maggior parte dell'interazione ed è caratterizzata dalla presenza della struttura discorsiva IRF (Initiation, Response, Feedback) o IRE (Initiation, Response, Evaluation), individuata da Sinclair e Coulthard[16] che consiste nell'apertura dell'insegnante, nella risposta dell'alunno, e nell'informazione di ritorno dell'insegnante (*feedback*). Della tripletta IRF/IRE, si è occupato anche Mehan[17], che ha introdotto il termine *valutare* (*evalute*) con riferimento alla terza mossa dell'insegnante. L'insegnante però, raramente pone la domanda perché non sa la risposta, bensì perché vuole verificarne la comprensione[18], oppure far pensare gli apprendenti, per cui viene indicata con termine di *domanda euristica*. Con il *feedback* l'insegnante può accettare la risposta dell'alunno, fargli capire di aver sbagliato e correggerlo oppure motivarlo ad auto-correggersi; parliamo dunque di *feedback positivo* nel primo caso e di *feedback correttivo* nel secondo. Come ricorda Wells[19] questa sequenza è presente nelle interazioni in classi di ogni ordine e grado e agisce sul meccanismo del *turn taking* (presa del turno di parola). Grazie al modello IRF, l'insegnante stimola gli alunni a riflettere e a compiere dei ragionamenti propri, verificando in questo modo il loro sapere e instaurando una forte interazione didattica[20]. Ne deriva la caratteristica bidirezionale dell'interazione in classe, poiché l'insegnante non trasmette solo il suo sapere agli alunni, ma offre loro anche l'opportunità di applicare le conoscenze acquisite nella produzione di enunciati nella L2[21]. L'interazione appare più libera quando si lascia il passaggio del turno tra un alunno e un altro senza intervenire, dando così agli alunni la possibilità di fornire contributi più ricchi e articolati[22].

[16] John McHardy SINCLAIR – Malcolm COULTHARD, *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press, 1975.

[17] Hugh MEHAN, *op. cit.*

[18] Courtney B. CAZDEN, *Classroom discourse: the language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann educational books, 1988.

[19] Gordon WELLS, "Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom", in *Linguistics and education*, an international research journal, New York City, Ablex Publishing Corporation, vol. 5, n. 1, p. 1-37.

[20] Franca POPPI, *L'interazione orale nella classe di L2*, disponibile in internet: http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/interazione.pdf (consultato il 4 aprile 2013).

[21] Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *Jezik i društvena situacija: istraživanje govora u nastavi stranog jezika* [Lingua e situazione sociale: lo studio dell'idioma nell'insegnamento della lingua straniera], Zagabria, Školska knjiga, 2003.

[22] Rita SCOTTI JURIĆ, *op. cit.*, p. 37.

1.2. Analisi dell'interazione verbale

L'interazione didattica, quale campo d'indagine interdisciplinare, è stata studiata empiricamente in diversi contesti disciplinari, caratterizzati da quadri teorici e approcci metodologici contrastanti, in cui ritroviamo diverse discipline accademiche, come la psicologia, la sociologia, la didattica e le scienze del linguaggio. Hall[23] ricorda che nella prima metà degli anni Ottanta la ricerca sull'interazione era focalizzata sull'*input* fornito allo studente, mentre in seguito gli studiosi allargarono le indagini al fine di comprendere anche l'importanza dell'*output* dello studente stesso nell'interazione. Le prime ricerche si sono basate sul ruolo che il suo parlato gioca nella classe di L2. A questo proposito Krashen[24] rileva che il parlato "sostanzioso" dell'insegnante è fondamentale nel processo di apprendimento di una lingua. Pur avendo fornito poche prove empiriche a sostegno di questa tesi, la sua opera ha suscitato l'interesse di numerosi ricercatori secondo i quali il parlato è considerato fondamentale per la comprensione del messaggio. Queste ricerche hanno preso in esame aspetti del parlato di natura sintattica, quali il grado di complessità sintattica, la velocità dell'eloquio e la lunghezza dell'enunciato, ma anche caratteristiche del discorso necessarie a rendere comprensibile il messaggio come il *feedback*, la correzione degli errori e l'uso di domande. Early[25] ha studiato l'analisi del discorso in classe, esaminando i diversi aspetti del discorso dell'insegnante nella classe d'inglese come L2 e come L1.

Giugliano[26] traccia una linea di demarcazione tra due aree di ricerca, una quantitativa e l'altra qualitativa; mentre la prima privilegia un approccio "oggettivista basato su procedure di codifica del comportamento elaborate in modo quantitativo", la seconda area di ricerca è basata "sull'osservazione del

[23] Joan Kelly HALL – Lorrie Stoops VERPLAETSE (a cura di), *Second and foreign language learning through classroom interaction*, Mahwah-New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

[24] Stephen D. KRASHEN, *Second language acquisition and second language learning*, University of Southern California, Los Angeles, l'autore, 1981 (1a edizione stampata), 2002 (1a edizione internet), internet: http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf.

[25] Margaret EARLY, "Linguistic input and interaction in the content classroom", in *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, Burnaby, 1987, vol. 4, n. 2, p. 41, internet: http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/504/335.

[26] Arianna GIUGLIANO, *Dinamiche della comunicazione tra insegnanti ed alunni alla scuola media: studio comparativo tra lezioni di matematica ed italiano*, tesi di dottorato, Lugano, Facoltà di scienze della comunicazione dell'Università della Svizzera italiana, 2007, p. 21, internet: http://doc.rero.ch/record/9631/files/2007COM002.pdf.

contesto e sullo studio delle relazioni fra i vari attori". Nel corso del tempo molte generazioni di scienziati si sono confrontate sulla dicotomia tra l'approccio alla ricerca di tipo qualitativo e quello quantitativo. Uno dei primi modelli di analisi dell'osservazione dell'interazione didattica di tipo quantitativo risale agli anni Cinquanta del XX secolo; ideato da Marie Hughes[27] nel 1956, esso era volto a esaminare le seguenti azioni dell'insegnante: controllo, imposizione, facilitazione, svolgimento del contenuto, risposta, *feedback* positivo e correttivo. Il sistema FIAC (Flander's Interaction Analysis Categories) per il monitoraggio dell'interazione verbale, messo a punto da Ned Flanders nel 1970[28], segnerà comunque l'inizio delle ricerche scientifiche legate all'analisi dell'interazione. Composto di dieci categorie, di cui due fanno riferimento al comportamento dell'alunno, il FIAC è uno dei sistemi più usati e conosciuti, cui si sono rifatti molti autori successivi[29], modificandolo e arricchendolo, come Landsheere[30] che ha elaborato un nuovo modello di analisi dei comportamenti didattici dell'insegnante sulla base di nove funzioni d'insegnamento: organizzazione, imposizione, sviluppo e personalizzazione, *feedback* positivo e negativo, concretizzazione, affettività. Quello che differenzia il sistema di Landsheere da quelli precedenti, è la gerarchia tra le categorie, in cui è esplicato lo scopo educativo-didattico di ogni atto verbale e non verbale.[31]

Verso la fine degli anni Sessanta si sviluppa l'analisi della conversazione[32] che studia l'interazione come attività parlata, trascritta sulla base di registrazioni audio e video, e consente l'analisi delle pause, delle variazioni del tono, dei silenzi, di tutti gli aspetti del parlato da cui si possono ricavare informazioni

[27] Marie M. HUGHES, *Development of the means for the assessment of the quality of teaching in elementary schools*, Salt Lake City, University of Utah, 1959.

[28] Ned A. FLANDERS, *Analyzing teaching behavior*, Reading-Massachusetts, Addison-Wesley Pu. Co., 1970.

[29] Vedi: Gillian BROWN – George YULE, *Discourse analysis*, Cambridge, University Press, 1983; Gertrude MOSKOWITZ, "Interaction analysis: a new modern language for supervisors", in *Foreign language annals*, Alexandria-Virginia, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1971, vol. 5, n. 2, p. 211-221; Rita SCOTTI JURIĆ, *op. cit.*

[30] Gilbert DE LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation: avec lexique anglais-français*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

[31] Arianna GIUGLIANO, *op. cit.*

[32] Harvey SACKS – Emanuel A. SCHEGLOFF – Gail JEFFERSON, "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", in *Language*, Washington, Linguistic Society of America, 1974, vol. 50, n. 4, p. 696-735, internet: http://anthroweb.ucsd.edu/~jhaviland/AudVid/AudVidReadings/Simplest_Systematics_for_Turn-Taking_(Language).pdf.

utili per ricostruire le regole in uso, le conoscenze implicite condivise dai parlanti e le "procedure discorsive che indirizzano la costruzione del contesto comune"[33].

2. L'uso della L1 attraverso un profilo storico della glottodidattica

L'uso della lingua madre degli studenti nella classe di lingua straniera è da sempre al centro di un grande dibattito. Mentre la maggior parte concorderebbe sul fatto che più lingua straniera si parla, più rapidamente gli studenti la imparano, le ricerche hanno giustificato l'uso della lingua madre in certe situazioni[34]. La critica maggiore mossa all'uso della L1 nell'insegnamento delle lingue è la dipendenza dello studente dalla propria lingua madre, che lo porterebbe a un rifiuto nel cercare di comprendere significati nella L2 basandosi sul contesto, o di esprimere quello che vuole dire seppure con una limitata padronanza della L2, competenze queste di cui avrà bisogno per comunicare nella vita reale.

Il metodo *formalistico* o *"grammatico-traduttivo"* nato nel Settecento, quando il latino perde il suo carattere di lingua franca e diventa lingua morta, cristallizzata nelle opere dei classici, avvia lo studio della lingua tramite le regole grammaticali, senza contatti con la realtà. La principale tecnica didattica è la traduzione con la quale si verifica la conoscenza delle regole. Questo modello è poi applicato anche alle lingue vive; l'insegnante usa la L1 e lo sviluppo della competenza comunicativa è secondario rispetto alla competenza linguistica[35].

Per anni la storia della glottodidattica rimarrà segnata dall'opposizione al metodo grammatico-traduttivo come strumento per lo sviluppo intellettuale, invece che per fini comunicativi, e rifiuterà in toto l'uso della lingua madre. Solo più tardi, con il *metodo diretto*, come prima reazione al formalismo

[33] Patrizia SELLERI, *op. cit.*, p. 60.

[34] Mauro DUJMOVIĆ, "Uporaba materinjeg jezika na nastavi engleskog kao stranog jezika / The use of croatian in the EFL classroom", in *Metodički obzori* [Orizzonti metodici], Pola, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja Sveučilišta 'Jurja Dobrile' [Dipartimento per la formazione di maestri ed educatori dell'Università 'Juraj Dobrila'], 2007, vol. 2, n. 1, fasc. 3, p. 91-101, internet: http://hrcak.srce.hr/file/19437.

[35] Flavia VIRGILIO, "Accoglienza e insegnamento italiano: gli approcci glottodidattici", in *Senza confini: accoglienza, integrazione, reti territoriali: comunità professionali e sistemi esperti locali*, Pasian di Prato-Udine, EINAP FVG, 2005, disponibile in internet: http://www.senzaconfini.enaip.fvg.it/htm/maqramItaliano/htm/risorse/virgilio/04_1_2.htm (consultato il 25 aprile 2013).

grammaticale traduttivo, usato nei paesi di forte immigrazione per l'urgenza di far apprendere la lingua straniera agli ultimi arrivati, s'instaurerà una nuova visione dell'apprendimento linguistico. Questa idea sostiene il parere che le lingue sono imparate bene soltanto con un approccio "naturale" che simula l'apprendimento, cioè senza analisi e traduzioni. Le lezioni iniziano con dialoghi in L2, tralasciando l'aspetto grammaticale dove l'insegnante è una madrelingua perché l'uso della L1 non è previsto. Nel metodo *audio-orale*, di matrice strutturalista, la lingua straniera è invece appresa tramite *pattern drill* strutturali ripetuti e memorizzati dal discente attraverso la ripetizione con attenzione alla pronuncia di frasi modello, la sostituzione, la trasformazione di una parte della frase e la traduzione[36]. Gli esercizi, che non presentano alcun riferimento all'aspetto culturale della lingua d'apprendimento, sono esenti da qualsiasi tipo di creatività e danno importanza soltanto all'aspetto fonetico e alle abilità orali. L'allontanamento dalla L1 è rinforzato dal fatto che il linguaggio è visto come una serie di abitudini linguistiche già stabilite che interferiscono con le nuove abitudini, e quindi da evitare a tutti i costi.

Negli anni Sessanta del XX secolo avviene una grande svolta nell'apprendimento delle lingue. Nasce l'*approccio comunicativo* e quello *umanistico-affettivo* con tutti i loro metodi e sottometodi in cui si profila una didattica alunnocentrica, attenta ai bisogni del discente; si usa materiale linguistico autentico e la lingua madre in classe non è vista come un ostacolo all'apprendimento. S'iniziano a delineare metodologie, come il *Total Physical Response* che, da un lato, evitano l'uso della lingua madre, mentre altre come la *Suggestopedia* o il *Counselling Language Learning* che hanno fatto tale uso parte integrante della propria metodologia[37].

2.1. La lingua madre: un sussidio linguistico?

Stando a Grim[38] nella classe di lingua straniera, l'*input* dell'insegnante è considerato l'elemento più importante per l'apprendimento poiché determina il grado di esposizione alla L2 degli allievi. Le ricerche di Krashen e di Long[39]

[36] Ibidem.

[37] Mauro DUJMOVIĆ, "Uporaba materinjeg jezika na nastavi engleskog kao stranog jezika / The use of croatian in the EFL classroom", cit.

[38] Frédérique GRIM, "L1 in the L2 classroom at the secondary and college levels: a comparison of functions and use by teachers", in *Electronic journal of foreign language teaching*, Singapore, Centre for Language Studies of National University, 2010, vol. 7, n. 2, p. 193-209, internet: http://e-flt.nus.edu.sg/v7n22010/grim.pdf.

[39] Vedi: Stephen D. KRASHEN, "We acquire vocabulary and spelling by reading:

avvertono che la presenza della lingua madre potrebbe ostacolare l'acquisizione della L2 poiché gli apprendenti sono meno esposti alla nuova lingua. Quanto più l'*input* che l'alunno riceve è comprensibile, tanto più acquisirà la L2.

L'aspetto positivo dell'uso della lingua madre è invece spiegato dalla competenza plurilingue e dai modelli sociologici. Secondo Cook[40], se la L1 è sempre presente nella mente dell'apprendente, il suo ruolo in classe potrebbe avere degli effetti positivi nel processo di apprendimento e d'insegnamento, ad es. per trasformare significati dalla L2, per comunicare informazioni su esercizi, per spiegare la grammatica, ecc. Cook[41] ha basato la sua idea sulla premessa che la lingua madre e la lingua seconda coesistano nel discente in modo collaborativo, ed ha promosso il concetto di *multicompetenza* degli apprendenti di L2, che quindi paragonati ai madrelingua non devono venir visti come utenti deficitari di L2[42]. Pan e Pan[43] sono dell'opinione che il modo migliore per sviluppare la conoscenza della lingua in modo che assomigli a quella di un parlante madrelingua, sia quello di pensare direttamente in tale lingua. Solo al fine di evitare ed eliminare gli errori dovuti all'interferenza della L1, gli studenti sono incoraggiati a sopprimere l'uso della L1 come mezzo di apprendimento della lingua straniera. Comunque, gli errori e le difficoltà che si verificano nel processo di apprendimento, non possono essere attribuiti

additional evidence for the input hypothesis", in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1989, vol. 73, n. 4, p. 440-464; Michael H. LONG, "Input, interaction and second language acquisition", in Harris WINITZ (a cura di), *Native language and foreign language acquisition*, New York, Academy of Sciences, 1981 (Annals of the New York Academy Sciences, vol. 379), p. 259-278.

[40] Vivian COOK, "Basing teaching on the L2 user", in Enric LLURDA (a cura di), *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*, New York, Springer Science+Business Media Inc., 2005 (Educational linguistics, vol. 5), p. 47-61.

[41] Vivian COOK, "Using the first language in the classroom", in *The canadian modern language review / La revue canadienne des langues vivantes*, Toronto-Ontario, University Press – Journals Division, 2001, vol. 57, n. 3, p. 402–423.

[42] Virginia M. SCOTT – Maria José DE LA FUENTE, "What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks", in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 2008, vol. 92, n. 1, p. 100-113.

[43] Yi-chun PAN – Yi-ching PAN, "The use of L1 in the foreign language classroom / El uso de la lengua materna en el salón de inglés como lengua extranjera", in *Colombian applied linguistics journal*, Bogotá- Colombia, Universidad Distrital 'Francisco José de Caldas', vol. 12, n. 2, p. 87-96, internet: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/85/126.

completamente all’interferenza della lingua madre degli studenti[44]. Quindi, la paura di usare la L1 nella classe di lingua straniera, come risultato di un transfer negativo, va rivalutata.

Anton e Dicamilla[45] ritengono che l’uso della L1 sia vantaggioso giacché aiuta nel processo e nel completamento del compito creando uno spazio sociale e cognitivo in cui gli studenti sono in grado di prestarsi assistenza reciproca durante tutta la durata dell’attività. Inoltre, pensare nella L1 favorisce la produzione di un contenuto più elaborato. Anche per Auerbach[46] la L1 è importante da un punto di vista psicologico, poiché il suo uso conferisce allo studente un senso di sicurezza consentendogli di esprimersi e di raccontare le proprie esperienze di vita. L’approccio interazionista ha dimostrato che molte volte la lingua madre degli studenti può essere un importante contributo allo studio della L2. Brooks e Donato[47] hanno scoperto che la L1 svolgeva un’importante funzione di sostegno nell’interazione verbale. Uno studio di Brooks, Donato e McGlone[48] sull’apprendimento cooperativo e sul lavoro in piccoli gruppi, dimostra che i problemi di comunicazione sono spesso risolti quando gli alunni ricorrono alla loro lingua madre. Anche Harmer[49] individua diverse situazioni in cui l’uso della lingua madre funge da sussidio linguistico ed espressivo: quando l’insegnante vuole parlare con gli alunni dei loro bisogni

[44] In una ricerca, in cui sono state investigate le fonti di errori tra bambini di madrelingua spagnola che studiavano inglese, Dulay e Burt hanno rilevato che soltanto il 3% degli errori era causato dall’interferenza con la L1.

[45] Marta ANTÓN – Frederick DICAMILLA, “Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom”, in *The canadian modern language review / La revue canadienne des langues vivantes*, Toronto-Ontario, University Press – Journals Division, 1998, vol. 54, n. 3, p. 314-342.

[46] Elsa ROBERTS AUERBACH, “Reexaming english only in the ESL classroom”, in *TESOL Quarterly*, Alexandria-Virginia, TESOL International Association, 1993, vol. 27, n. 1, p. 9-32.

[47] Frank B. BROOKS – Richard DONATO, “Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks”, in *Hispania*, Walled Lake-Michigan, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, 1994, vol. 77, n. 2, p. 262–274.

[48] Frank B. BROOKS – Richard DONATO – Victor J. McGLONE, “When are they going to say ‘it’ right? Understanding learner talk during pair-work activity”, in *Foreign language annals*, Alexandria-Virginia, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1997, vol. 30, n. 4, p. 524–541.

[49] Jeremy HARMER, *The practice of english language teaching*, third edition completely revised and updated, Pearson, Longman, 2001, internet: http://atiyepestel.files.wordpress.com/2013/05/jeremy-harmer-the-practice-of-english-language-teaching.pdf.

e necessità, quando vuole verificare la comprensione degli studenti al termine di un'unità didattica; e inoltre per favorire una buona atmosfera sociale in classe. Di queste e altre motivazioni parleremo di seguito.

2.2. Motivazioni per l'uso della lingua madre nella classe di L2: alcune ricerche

Dopo aver stabilito che l'uso della lingua madre dei discenti nel processo d'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera esercita un ruolo positivo, cercheremo di capire quali sono le motivazioni che spingono l'insegnante e gli alunni a farne uso. Negli anni Novanta Polio e Duff[50] hanno individuato alcune motivazioni per l'uso della lingua madre e le hanno suddiviso in otto categorie: vocabolario amministrativo (per test di verifica, sessioni di revisione), istruzioni grammaticali, gestione della classe, empatia/solidarietà, ausilio per l'insegnante madrelingua, mancanza di vocabolario e comprensione, per fornire traduzioni di vocaboli sconosciuti nella L2, per porre rimedio alla mancanza di comprensione degli studenti e per un effetto interattivo che spinga gli studenti a usare la L2.

Nzwanga[51] ha analizzato l'uso della L1 di tre insegnanti e dei loro studenti durante un corso intermedio di francese. Il passaggio all'inglese, lingua madre degli alunni, si è verificato nelle funzioni di traduzione, di spiegazioni di punti d'insegnamento, nel ricoprire le lacune nella comunicazione nella L2 e per far riflettere gli studenti. L'autore ha osservato che il ricorso alla L1 è risultato inevitabile ed ha quindi suggerito che i metodi d'insegnamento incorporino la L1 al fine di fornire un ausilio pedagogico agli insegnanti che di norma usano la L1.

Macaro[52] ha osservato l'uso della lingua madre di sei studenti futuri professori durante il loro tirocinio. Nonostante la loro scarsa esperienza,

[50] Charlene C. POLIO – Patricia A. DUFF, "Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of english and target language alternation", in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1994, vol. 78, n. 3, p. 313–326.

[51] Mazemba Anatole NZWANGA, *A study of french-english codeswitching in a foreign language college teaching environment: dissertation*, Columbus, The Ohio State University, 2000, internet: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1248378598.

[52] Ernesto MACARO, "Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making", in *The modern language journal*, Tucson-Arizona, National Federation of Modern Language Teachers Associations, 2001, vol. 85, n. 4, p. 531-548.

Macaro ha notato un uso minimo della L1 (4.8% cca.), con riferimento a chiarimenti di vocabolario, traduzioni, spiegazioni grammaticali, per regolare la disciplina in classe, nella costruzione di relazioni e per fornire istruzioni.

Le motivazioni che spingono gli insegnanti a usare la lingua madre degli alunni sono dunque, di natura pratica, in base al livello di competenza degli alunni, al tipo di attività e al contesto di apprendimento. Secondo Cipriani[53] la lingua madre è usata come strategia che favorisce l'interazione verbale tra insegnati e studenti; per spiegare vocaboli, esercizi e per incoraggiare gli studenti a parlare nella L2. Gli studenti invece, usano la loro lingua madre come strategia comunicativa per continuare il discorso nella L2.

Anche Thompson[54] ha osservato il modo in cui la L1 è usata da 16 insegnanti di spagnolo, sulla base di un *corpus* molto ricco in cui ha non soltanto chiesto agli insegnanti la loro opinione riguardo all'uso linguistico, ma ha anche registrato il loro parlato. È pervenuto alla conclusione che il livello d'istruzioni fornite ha influenzato la quantità e il tipo di L1 usata. Nei primi livelli di apprendimento essa era usata per lo più per fornire istruzioni di tipo grammaticale, mentre a un livello intermedio di apprendimento, la L1 serviva per tradurre vocaboli.

Dall'analisi di dodici lezioni d'inglese L2 di studenti principianti, di madrelingua portoghese Greggio e Gil[55] hanno stabilito che il docente ha usato la L1 come strategia comunicativa per spiegare nozioni di grammatica e per fornire *feedback*. Gli studenti hanno fatto uso della propria L1 come strategia di apprendimento, sia per chiarire la loro comprensione del contenuto della lezione sia per partecipare alla discussione in classe. Il ruolo positivo che la L1 può assumere in classe, era evidente sia per facilitare l'interazione, che per apprendere meglio la lingua straniera.

[53] Fabiana de Fátima CIPRIANI, *Oral participation strategies in the foreign language classrooms: an ethnographic account: dissertação*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

[54] Gregory Lynn THOMPSON, *Teacher and student first language and target language use in the foreign language classroom: a qualitative and quantitative study of language choice: dissertation*, Tucson, University of Arizona, 2006, internet: http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/194958/1/azu_etd_1705_sip1_m.pdf.

[55] Saionara GREGGIO – Gloria GIL, "Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study", in *Linguagem & Ensino*, Pelotas-Brasil, Universidade Católica, 2007, vol. 10, n. 2, p. 371-393, internet: http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/145/112.

Tra le più recenti, troviamo l'indagine di Khati[56] che ha osservato l'uso del Nepali, lingua madre, da parte di studenti d'inglese L2, osservando che l'insegnante ricorreva alla lingua madre degli studenti per dare istruzioni, chiarire concetti, spiegare vocaboli nuovi, far divertire, spiegare nozioni di grammatica, far sentire gli alunni a proprio agio e confermare le loro risposte.

In ambito croato, ricordiamo le ricerche di Čurković Kalebić e Dujmović[57]. In particolare, della prima coglieremo le cinque motivazioni per l'uso della L1, individuate a proposito dell'attività svolta in classe: organizzazione, fornire *feedback*, reazione, spiegazione e spronare la comunicazione.

2.3. Uso della lingua madre da parte dell'insegnante

Per questo lavoro di ricerca siamo partiti dalle motivazioni per l'uso della lingua madre nella classe di lingua seconda individuate da Polio e Duff[58] confrontate e integrate con quelle di Čurković Kalebić e di Khati[59]. La classificazione più articolata è quella di Polio e Duff, che hanno individuato tre categorie per l'uso della L1, suddivise come segue[60]:

a) funzione dell'espressione prodotta

- *vocabolario amministrativo*, con riferimento ad espressioni inerenti alla cultura della classe;
- *istruzioni grammaticali*, con riferimento alla L1 usata per fornire istruzioni di tipo grammaticale;

[56] Ashok Raj KHATI, "When and why of mother tongue use in english classrooms", in *Journal of NELTA*, Kathmandu, Nepal English Language Teachers' Association, 2011, vol. 16, n. 1-2, p. 42-51, internet: http://nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/6128/5025.

[57] Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*, e Mauro DUJMOVIĆ, "Uporaba materinjeg jezika na nastavi engleskog kao stranog jezika / The use of croatian in the EFL classroom", cit.

[58] Charlene C. POLIO – Patricia A. DUFF, "Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of english and target language alternation", cit.

[59] Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*, e Ashok Raj KHATI, "When and why of mother tongue use in english classrooms", cit.

[60] 1. Function of item/utterance(s) produced: (a) for administrative vocabulary items; b) for grammar instruction; c) for classroom management; d) to index a stance of empathy/solidarity; e) for english practice by the teacher with tutoring from the students; 2. Difficulty of the language being used: a) to provide translations for unknown TL vocabulary; b) to remedy students' apparent lack of comprehension; 3) Interactive effect involving students' use of english.

- *gestione della classe*, simile al vocabolario amministrativo, in cui l'insegnante comunica in L1 con gli alunni per fornire delle istruzioni o chiarire l'attività in corso;
- *empatia/solidarietà*, per costruire rapporti sociali;
- *ausilio per l'insegnante madrelingua*, con riferimento all'insegnante di L2 che non condivide la L1 degli alunni e chiede loro spiegazioni[61];

b) difficoltà nella L2

- *traduzione di vocaboli in L1*, con riferimento a singole parole che gli alunni non possono conoscere o che l'insegnante pensa non conoscano;
- *rimedio alla mancata comprensione degli alunni*, che si verifica quando l'insegnante pone una domanda cui non ottiene risposta o una risposta sbagliata, passando così a una spiegazione più dettagliata;

c) effetto interattivo, categoria non ulteriormente suddivisa in cui la L1 serve per spronare gli studenti a parlare e ed esprimere opinioni.

La seconda teoria su cui abbiamo fatto affidamento è di Čurković Kalebić, in cui l'autrice distingue cinque motivazioni per l'uso della L1[62]:

- *spronare la comunicazione:* l'insegnante incoraggia la comunicazione linguistica o extralinguistica;
- *spiegazioni:* l'insegnante spiega il significato di unità linguistiche o contenuti legati alla sfera socioculturale;
- *organizzazione:* l'insegnante fornisce istruzioni sull'attività verbale in corso; solitamente l'istruzione è data in L2 e poi tradotta in L1;
- *feedback:* si verifica quando l'insegnante valuta l'enunciato dell'alunno in L1, sia che lo accetti (*feedback* positivo) o meno (*feedback* correttivo);
- *reazione:* l'insegnante risponde in L1 alla richiesta di spiegazioni dell'alunno.

La terza categoria presa in considerazione per questa ricerca è di Khati, il quale, dopo aver osservato le lezioni d'inglese L2 di tre insegnanti diversi, ha individuato alcune categorie di uso della L1[63]: *dare istruzioni, chiarire concetti, spiegare vocaboli nuovi*, *far divertire gli alunni* (per l'aspetto psicoaffettivo nell'apprendimento della L2), *spiegare nozioni di grammatica*, *far sentire gli alunni a proprio agio* (per evitare la paura di essere derisi dal resto della classe), *confermare le risposte degli alunni*.

[61] Non è il caso dell'insegnante le cui lezioni abbiamo registrato.

[62] Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*

[63] Ashok Raj KHATI, "When and why of mother tongue use in english classrooms", cit.

Le tre teorie di riferimento sono state riportate e sintetizzate nella Tabella n. 1.

Tabella n. 1: Motivazioni per l'uso della lingua madre da parte dell'insegnante

Duff e Polio		Čurković Kalebić	Khati	Motivazioni
Funzione dell'enunciato prodotto	Vocabolario amministrativo	Organizzazione	Fornire istruzioni	Istruzioni
	Gestione della classe			
	Istruzioni grammaticali		Spiegare nozioni di grammatica	Indicazioni Grammaticali
		Fornire *feedback*	Confermare la risposta degli alunni	*Feedback*
	Empatia/Solidarietà		Far divertire	Socializzazione
	Ausilio per l'insegnante madrelingua		Far sentire a proprio agio gli alunni	
Difficoltà nella L2	Traduzione di vocaboli	Reazione	Spiegare vocaboli	Traduzione
	Rimedio alla mancata comprensione degli alunni	Spiegazione	Chiarire concetti	Spiegazione
Effetto interattivo		Spronare la comunicazione		Effetto interattivo
				Verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti

Come possiamo notare dallo schema le teorie messe a confronto sono raggruppate ai fini della ricerca sotto un denominatore comune – motivazioni – con l'intenzione di offrire uno strumento di analisi più duttile ed efficace. Ci siamo resi conto che alcuni casi di uso della L1, individuati nella nostra ricerca, non trovavano un corrispondente nelle classificazioni degli autori, per questo motivo abbiamo ipotizzato l'esistenza di un'altra categoria, che sarà accertata nell'analisi dei dati. Si tratta della *verifica*, che fa riferimento alla *verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti*, in cui l'insegnante vuole testare la comprensione degli alunni, richiedendo loro una traduzione nella L1, oppure delucidazioni su ambiguità.

2.4. Uso della lingua madre da parte degli alunni

Data la mancanza di teorie che ipotizzano l'uso della L1 da parte degli studenti, ci siamo serviti di quella identificata da Čurković Kalebić adattata alle esigenze della nostra ricerca. L'autrice individua le seguenti motivazioni:

- *la reazione:* l'alunno reagisce all'incoraggiamento dell'insegnante a parlare;
- *l'organizzazione:* l'alunno pone delle domande in L1 sull'attività in corso;
- *la spiegazione:* categoria non spiegata dall'Autrice, che abbiamo voluto comunque prendere in considerazione nel nostro lavoro e che nel nostro *corpus* corrisponde a spiegazioni in L1 tra compagni di classe;
- *la reazione di II grado*: abbiamo chiamato così quello che Čurković Kalebić chiama *feedback*, che si verifica quando un alunno valuta o corregge in L1 la risposta di un compagno; data la genericità della categoria e il fatto che tale *reazione* è involontaria, abbiamo voluto chiamarla *di II grado* per distinguerla dalla *reazione.*
- *spronare la comunicazione*: avviene quando l'alunno sprona il compagno a esprimersi su contenuti extralinguistici.

Le motivazioni per cui il discente usa la L1 sono le stesse dell'insegnante. Anche in questo caso, abbiamo ipotizzato l'esistenza di un'altra motivazione per il ricorso alla L1 da parte dell'alunno; pensiamo che egli usi la propria lingua madre anche in modo spontaneo, senza che sia incitato a farlo dall'insegnante.

3. La ricerca

3.1. Scopi e obiettivi

Alla luce delle riflessioni teoriche riportate nei capitoli precedenti, la ricerca ha lo scopo di studiare le motivazioni che spingono l'insegnante e gli studenti a fare uso della lingua madre, nel nostro caso il croato. L'obiettivo principale era quello di fornire una risposta ai seguenti quesiti:

a) Quante volte durante l'ora di lezione l'insegnante fa ricorso alla lingua madre degli alunni e quante volte invece lo fanno gli studenti nei due *corpus*?
b) Quali sono le motivazioni più frequenti che spingono l'insegnante a fare uso della lingua madre degli alunni e quali sono le motivazioni degli alunni in entrambi i *corpus*?
c) Che rapporto c'è tra l'attività svolta in classe e le motivazioni per l'uso della L1?

d) Come varia l'uso delle motivazioni per la L1 nei due gruppi di studenti?

La ricerca intende verificare la validità dello strumento usato, ossia se le motivazioni da noi individuate corrispondano alle teorie di Polio e Duff, Čurković Kalebić e Khati, e comprovare la validità delle categorie aggiunte.

3.2. Partecipanti

Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca sono iscritti al primo, secondo e terzo anno del corso di studio interdisciplinare 'cultura e turismo' presso la Facoltà di economia 'Mijo Mirković' dell'Università 'Juraj Dobrila' di Pola, sono stati suddivisi in due gruppi di partecipanti: il primo gruppo, appartenente alla classe di livello intermedio di conoscenza dell'italiano (in seguito A), è stato osservato negli anni accademici 2010/2011 e 2011/2012 quando era iscritto al secondo e al terzo anno di studi, mentre l'altro gruppo, quello del livello principianti (in seguito B), è stato seguito nel semestre estivo dell'anno accademico 2011/2012 quando era iscritto al primo anno di studio.

Il gruppo intermedio si compone di sei studenti di madrelingua croata (4 femmine e 2 maschi) la cui età è compresa tra 21 e 45 anni. È un gruppo ad abilità differenziate, sia per quanto riguarda il livello di competenza linguistica e comunicativa in lingua italiana, sia per quanto riguarda la frequenza di contatti con le manifestazioni (linguistiche e culturali) della lingua italiana. Secondo l'età degli studenti, variano anche gli anni di studio della lingua: da un minimo di 8 a un massimo di 14 anni. Il loro livello di conoscenza della lingua non è inferiore al livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* approvato dal Consiglio d'Europa[64]. Il gruppo dei principianti è composto, invece, da sette studenti (4 femmine e 3 maschi) di età compresa tra 18 e 20 anni. Anche questo è un gruppo ad abilità differenziate poiché alcuni studenti non hanno mai studiato la lingua italiana prima di iscriversi al corso. Il loro livello di conoscenza della lingua varia quindi da un livello A1, A2 al B1. Dalle dichiarazioni dell'insegnante si evince che gli studenti di entrambi i gruppi sono aperti al dialogo e alla collaborazione. La professoressa d'italiano è bilingue (croato e italiano) con undici anni di esperienza nel campo dell'insegnamento.

[64] COUNCIL OF EUROPE, *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division of Strasbourg, Cambridge, University Press, 2001, internet: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, trad. it. Franca QUARTAPELLE – Daniela BERTOCCHI, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze-Oxford, La Nuova Italia, 2002.

3.3. Metodologia della ricerca e corpus

Dopo aver ottenuto il consenso dei partecipanti, sono state effettuate delle registrazioni audio di sei ore di lezione, tre per ogni gruppo (A e B), dalla durata complessiva di 270 minuti. In seguito è stata eseguita la trascrizione accurata in conformità con le convenzioni di trascrizione. Poi sono stati analizzati i due *corpus* (*corpus* A e *corpus* B) in relazione alle categorie di uso della lingua madre individuate da Polio e Duff, Čurković Kalebić e Khati e quelle individuate e ipotizzate da noi. Nella Tabella n. 2 spieghiamo brevemente l'attività svolta in classe al momento delle registrazioni:

Tabella n. 2: Descrizione dell'attività dei partecipanti

	GRUPPO A	GRUPPO B
I ora di lezione	Lettura ed esercizi grammaticali sul testo	Esercizi di grammatica con il passato prossimo
II ora di lezione	Discussione sul testo	Lettura del compito domestico da parte degli studenti in cui dovevano parlare di sé usando il passato prossimo
III ora di lezione	Presentazione *powerpoint* con immagini; gli studenti devono trovare delle associazioni	Esercizi con i tempi verbali: imperfetto, futuro, verbi irregolari

Durante la prima ora di lezione, il gruppo A ha lavorato su un testo in cui sono presentati i pro e i contro la caccia; era un *close-text* in cui si dovevano inserire i verbi mancanti coniugandoli al modo e tempo corretti e individuare nelle frasi i sinonimi di alcune espressioni riportate sotto il testo; durante la seconda ora di lezione si è passati alla discussione sul testo in cui è stato chiesto agli studenti di esprimere il proprio parere sul tema. La terza attività era invece più libera; sulla base di immagini presentate in *powerpoint* gli studenti dovevano fornire delle associazioni.

Il secondo gruppo ha lavorato di più sulla grammatica (2 ore di lezione); doveva risolvere esercizi di *close-text* inserendo i tempi verbali corretti; presentare il compito domestico in cui era chiesto loro di parlare di sé al passato prossimo.

3.4. Analisi dei risultati

La prima analisi dei *corpus* consisteva nell'enumerazione delle *mosse*, effettuate dai partecipanti alla ricerca, che, secondo la definizione di Sinclair e Coulthard[65], l'*atto* è l'unità minima del discorso e, se combinato insieme con altri atti, dà luogo all'unità immediatamente superiore, la *mossa*.

Nella Tabella n. 3 riportiamo il numero delle mosse complessive dell'insegnante e degli studenti, sia in L1 sia in L2, il numero di mosse in L1 e il totale delle mosse (insegnante + studenti).

Tabella n. 3: Dati generali del corpus di livello intermedio

	Mosse Insegnante		Mosse Studenti	
	No.	%	No.	%
Mosse in L1	63	4,66 9,71 del n. complessivo di mosse	88	6,5 12,5 del n. complessivo di mosse
Mosse complessive (L1+L2)	649	47,97	704	52,03
Totale mosse (insegnante + alunni)	1353			

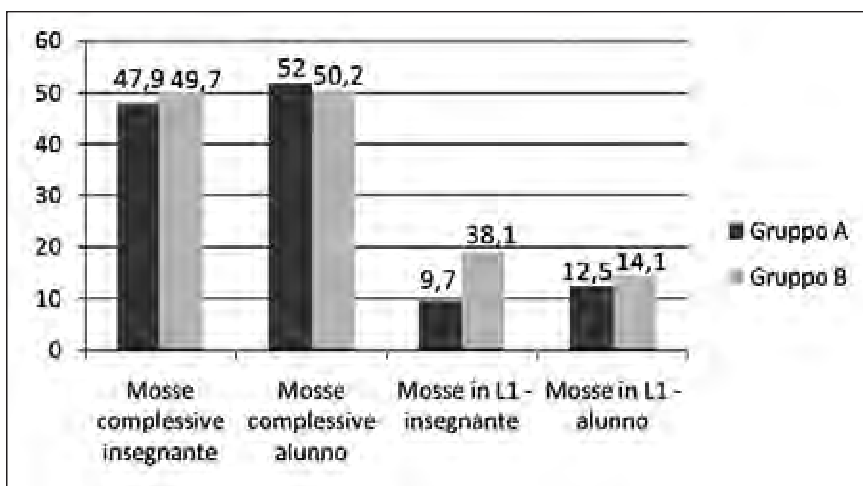
Tabella n. 4: Dati generali del corpus di livello iniziale

	Mosse Insegnante		Mosse Studenti	
	No.	%	No.	%
Mosse in L1	134	18,95 38,1 del n. complessivo di mosse	51	7,21 14,37 del n. complessivo di mosse
Mosse complessive (L1+L2)	352	49,79	355	50,21
Totale mosse (insegnante + alunni)	707			

65 John McHardy SINCLAIR – Malcolm COULTHARD, *op. cit.*

Il primo dato che traspare dall'analisi dei due *corpus* è che le mosse dell'insegnante e quelle degli studenti sono quasi alla pari, cioè a una mossa della docente corrisponde una contromossa degli studenti. La piccola differenza a favore degli studenti è dovuta al fatto che tra due mosse dell'insegnante a volte seguono più mosse degli apprendenti. Il dislivello nel numero totale di mosse tra i due *corpus* è dovuto al fatto che nel *corpus* B, i primi dieci minuti della seconda ora di lezione sono stati dedicati alla presentazione della città di Firenze da parte di una studentessa, per cui gli altri compagni non hanno parlato. Un altro elemento che ha concorso a creare una situazione impropria è la terza ora di lezione che era dedicata al lavoro individuale degli studenti, ossia alla soluzione di esercizi grammaticali. Nonostante queste particolarità, l'uso della L1 nel *corpus* B da parte dell'insegnante supera di molto quella nel *corpus* A.

Grafico n. 1: Confronto dei corpus – rapporto delle mosse tra insegnante e studenti



Gli alunni dei due gruppi fanno uso della loro lingua madre in quantità pressoché simili, mentre l'insegnante del gruppo B ricorre in una percentuale 4 volte maggiore alla L1 di quanto non lo facciano gli allievi. Questo si spiega con il fatto che il gruppo B è composto di studenti principianti, per cui l'insegnante avrà bisogno della L1 per farsi capire. Una seconda analisi ci ha permesso di individuare la frequenza delle diverse motivazioni per l'uso della L1 in base all'attività svolta in classe per stabilire se sia possibile tracciare dei collegamenti tra il tipo di attività e il ricorso alla lingua madre degli studenti.

Tabella n. 5: Frequenza delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante – corpus intermedi

MOTIVAZIONE		TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE	
		Lettura ed esercizi grammaticali sul testo	Discussione sul testo	Gioco di associazioni	No.	%
Istruzioni		/	/	/		/
Istruzioni grammaticali		/	2	/	2	3,18
Feedback		11	6	4	21	33,33
Socializzazione		1	/	6	7	11,11
Traduzione		11	6	3	20	31,75
Spiegazione		3	2	2	7	11,11
Effetto interattivo		1	1	1	3	4,76
Verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti		2	1	/	3	4,76
TOTALE	No.	29	18	16	63	
	%	46,03	28,57	25,4	100	

L'attività in cui è stato registrato un uso maggiore della lingua madre degli studenti da parte della professoressa è l'analisi del testo con esercizi di grammatica in particolare il *feedback* e la *traduzione*. Nel gioco di associazioni il croato è meno presente, poiché si tratta di un tipo di attività più libera.

Tabella n. 6: Frequenza delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dello studente – corpus intermedi

MOTIVAZIONE		TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE	
		Lettura ed esercizi grammaticali sul testo	Discussione sul testo	Gioco di associazioni	No.	%
Spronare la comunicazione		/	2	4	6	6,81
Organizzazione		/	1	/	1	1,14
Spiegazione		/	1	1	2	2,27
Reazione		28	14	9	51	57,95
Reazione di II grado		2	/	3	5	5,7
Strategia compensativa		/	6	17	23	26,13
TOTALE	No.	30	24	34	88	
	%	34,1	27,27	38,63	100	

Un uso della lingua madre particolarmente marcato nel parlato degli studenti è presente durante l'attività del gioco delle associazioni; dato interessante giacché proprio in quest'attività l'insegnante ha usato meno la L1 degli studenti. Le ragioni per cui gli studenti del gruppo A ricorrono all'uso della L1 sono la *reazione*, che nella maggior parte dei casi corrisponde alla risposta in croato a una richiesta di traduzione posta dall'insegnante, e la *strategia compensativa*, che adottano per portare a termine un discorso o una frase. A questo proposito notiamo subito che gli alunni si sono serviti maggiormente della *strategia compensativa* durante l'attività che prevedeva il gioco di associazioni; il collegamento è alquanto logico, se pensiamo che durante questo tipo di attività fosse proprio il parlato degli studenti a essere messo in primo piano, per cui essendo liberi di esprimersi si sono "arrangiati".

Tabella n. 7: Frequenza e percentuale delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante – corpus principianti

MOTIVAZIONE		TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE	
		Esercizi di grammatica (passato prossimo)	Lettura del compito (uso del passato prossimo)	Esercizi con i tempi verbali (imperfetto, futuro, verbi irregolari)	No.	%
Istruzioni		7	2	5	14	10,45
Istruzioni grammaticali		14	1	4	19	14,18
Feedback		8	1	5	14	10,45
Socializzazione		11	7	3	21	15,67
Traduzione		2	2	2	6	4,48
Spiegazione		13	7	6	26	19,4
Effetto interattivo		4	1	2	7	5,22
Verifica della comprensione e richiesta di chiarimenti		21	2	4	27	20,15
TOTALE	No.	80	23	31	134	
	%	59,71	17,16	23,13	100	

Nel *corpus* dei principianti osserviamo l'uso della L1 da parte dell'insegnante che supera del doppio la quantità di croato presente nel *corpus* intermedio; ciò è dovuto al fatto che si tratta di principianti che hanno bisogno di frequenti spiegazioni e traduzioni nella propria lingua madre. La L1 è più presente nelle attività grammaticali. C'è poi un nesso logico tra il tipo di attività e la motivazione per l'uso più presente del croato. Difatti, nelle lezioni in cui erano previsti esercizi di grammatica, nella L1 si forniscono istruzioni, si spiegano e verificano la comprensione; nella lettura prevale la socializzazione che consiste in commenti a volte accompagnati da un tono umoristico per far sentire a proprio agio gli studenti e per spronarli a parlare, e l'onnipresente spiegazione.

Tabella n. 8: Frequenza delle motivazioni per l'uso della L1 da parte dello studente – corpus principianti

MOTIVAZIONE		TIPO DI ATTIVITÀ			TOTALE	
		Esercizi di grammatica (passato prossimo)	Lettura del compito (uso del passato prossimo)	Esercizi con i tempi verbali (imperfetto, futuro, verbi irregolari)	No.	%
Spronare la comunicazione		1	/	/	1	1,96
Organizzazione		2	/	/	2	3,92
Spiegazione		/	/	3	3	5,9
Reazione		12	3	23	38	74,5
Reazione di II grado		/	2	/	2	3,92
Strategia compensativa		/	5	/	5	9,8
TOTALE	No.	15	10	26	51	
	%	29,4	19,6	51	100	

A differenza dell'insegnante, gli alunni usano il croato più raramente e lo fanno principalmente quando devono risolvere esercizi di grammatica; la motivazione più ricorrente è la *reazione*. Difatti gli studenti del gruppo B parlano soltanto se interpellati e molto spesso rispondono in croato. Ciò nonostante, anche se in bassa percentuale si nota l'uso della *strategia compensativa* quando è richiesto loro di raccontare delle proprie esperienze.

Grafico n. 2: Corpus a confronto – motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante

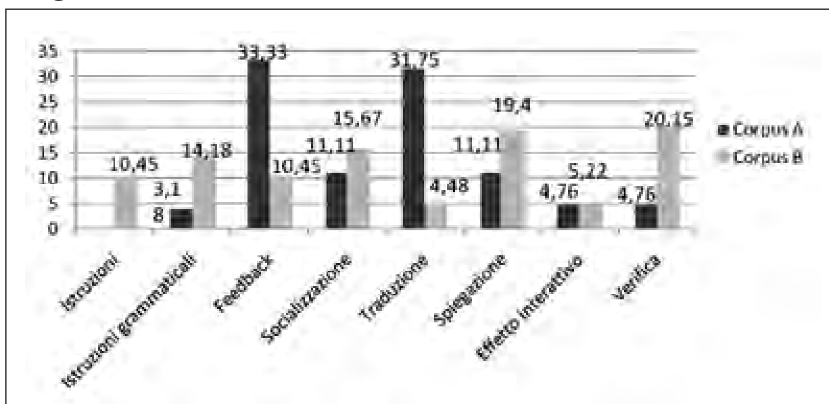
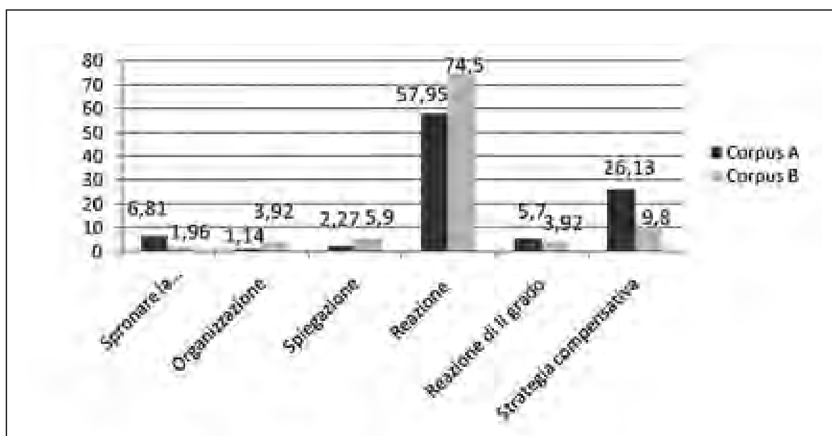


Grafico n. 3: Corpus a confronto – motivazioni per l'uso della L1 da parte dello studente



Volendo, infine, confrontare le motivazioni per l'uso della L1 dell'insegnante con quelle degli studenti nei due gruppi, noteremo che nel gruppo A la professoressa cambia codice per fornire *feedback* e per *tradurre*, mentre nell'altro gruppo, in L1 prevalgono la *verifica della comprensione*, le *spiegazioni*, la *socializzazione* e le *istruzioni* di tipo organizzativo. Per quanto invece riguarda gli studenti, la maggior parte del parlato in croato avviene quando c'è la *reazione*, più presente nel *corpus* B. Al secondo posto, c'è la *strategia compensativa*, usata di più dagli alunni del *corpus* A. Ci permettiamo di ipotizzare che gli studenti che possiedono un livello di conoscenza della lingua

più elevato, si sforzino di più per esprimersi in L2 usando la L1 come strategia per completare frasi o per sostituire vocaboli che non conoscono. Gli studenti del gruppo A, invece, da principianti non fanno molto uso di strategie, passano automaticamente alla L1, dato evidente nella *reazione*.

3.5. Motivazioni per l'uso della L1 da parte dell'insegnante

3.5.1. Istruzioni

La prima motivazione di cui abbiamo voluto accertare la presenza sono state le *istruzioni*, riferite a ogni tipo d'indicazione che l'insegnante fornisce in L1. Dai nostri due *corpus* è emersa la totale assenza di questa motivazione nel gruppo di alunni di livello intermedio di conoscenza della lingua italiana e una presenza del 10,45% nel gruppo dei principianti.

B/1[66]

(4) P: (…) bene noi oggi c'era da fare qualche compito?

(5) S_{123456}: No. ((*mormorio*))

(6) P: **Oni uvijek kažu no** allora ((*prof. conta sottovoce i fogli*)) **jen dva tri** četri **pet** šest...(*mormorio degli studenti*) **ajde** S_2 **podijelite Vi to** ((*mormorio degli studenti*)) (3) ci siamo?

B/2

(97) S_3: Dopo un'ora era ancora a meta. ((*sbaglia l'accento*))

(98) P: A metà.

(99) S_3: A metà strada e siccome era tutto sudato si è togliuto.

(100) P: Che cosa? Si è togliuto?

(101) S_3: La giacca.

(102) P: **La giacca prva primjedba od sada na dalje tko ne pročita s naglaskom riječ koja ima naglasak ne? Njemu počet ću pisat ne- već negativne bodove za ispit znači odmah ćete krenuti s minus jedan bod dakle di smo stali? dopo un'ora era ancora a metà strada e siccome era tutto sudato i ona kaže si è togliuto la giacca.**

Nell'estratto B/1 (6) l'insegnante usa il croato per commentare la risposta degli studenti, mossa che potrebbe rientrare nella categoria della socializzazione. L'istruzione data in seguito, in cui chiede allo studente di distribuire al resto della classe il materiale su cui si lavorerà, è inerente all'attività in corso, per cui

[66] Nell'esempio viene analizzato l'estratto n. 1 preso dal *corpus* B. Di seguito indicheremo con B/1,2,3… ossia A/1,2,3…

è di tipo organizzativo[67]. Nel secondo esempio (B/2, 102) il croato è usato per spronare gli studenti a ragionare e a evitare errori grammaticali. L'istruzione, che apparentemente può farci pensare a un'ammonizione, è comunque di tipo organizzativo, poiché spiega quello che farà in seguito se gli studenti continueranno a sbagliare gli accenti.

3.5.2. Istruzioni grammaticali

Le istruzioni grammaticali sono presenti in entrambi i *corpus*, in modo particolare quando si tratta di attività legate a esercizi grammaticali. Nell'estratto B/3 la professoressa aiuta lo studente, dandogli delle indicazioni grammaticali per trovare la risposta esatta.

B/3

(90) P: **Ne evo vam pomoć al' to je velika pomoć taj nepravilan je nepravilan na sličan način recimo kao i glagol primjerice dire kako dire ima participio passato?**

(91) S_4: Detto.

(92) P: Ok slični su dakle dire ima detto a dirigere ima?

3.5.3. Feedback

Il *feedback*, con cui l'insegnante approva la risposta dell'alunno ripetendola o dando la soluzione in L1 è tra le motivazioni più frequenti, presente soprattutto nelle attività grammaticali, dove si lavora su testi che possono contenere vocaboli o espressioni sconosciute.

A/1

(91) P: A che cosa vi associa la parola neretto?

(92) S_1: Non so, mai sentito.

(93) S_2: Neretto.

(94) P: A un colore, forse, no? Che colore?

(95) S_1: Nero.

(96) P: Nero. Allora una cosa che è in neretto+

(97) S_3: Boldana slova crna.

(98) P.: **Boldana slova crna**, bravo.

L'insegnante pone una domanda, ma non ottenendo risposta, rifà la domanda (94) con un indizio aggiuntivo. Segue una risposta (95) e subito dopo

[67] Sanja ČURKOVIĆ KALEBIĆ, *op. cit.*

il *feedback* positivo in italiano accompagnato dalla ripetizione del termine suggerito da una studentessa. Scatta un secondo *feedback* positivo, ma questa volta in croato, conformemente alla lingua usata dal discente.

3.5.4. Socializzazione

La socializzazione, obiettivo presente nei commenti in L1 dell'insegnante per far diminuire o mettere a proprio agio gli studenti, è presente soprattutto nelle attività più "libere" e meno guidate come nel caso del gioco delle associazioni nel *corpus* A o nella lettura del compito domestico nel *corpus* B.

A/2

(244) P: Infinitamente, perfetto. Allora, S_2, anche in questa frase c'è un'espressione in neretto con tutto quello che implica. Potrebbe tradurre in croato?

(245) S_2: Con tutto quello che implica (.) sa svim onim što (.) sa svim onim što (.) sa svim onim što ne potraži nego sa svim onim što+

(246) S_1: Znači?

(247) P: **Nađite nađite riječ.**

(248) S_2: Sad sam blokada

(249) P: **Ajde pomozite joj.** La frase dice: "credo che il danno ambientale", danno je šteta, a danno ambientale je kakva šteta?

(250) S_2: Za okoliš.

(251) P: Za okoliš.

Alla richiesta di traduzione (244), la studentessa usa il croato poiché non conosce la risposta (245). Dopo una prima incitazione a pensarci su (247), l'insegnante invita gli altri studenti ad aiutarla (249).

B/4

(401) P: Dove ha lavorato?

(402) S_4: A medu— Medulino.

(403) P: Sì sì Medolino cosa faceva lì? Cos'ha fatto?

(404) S_4: A campo a Medolino.

(405) P: Che campo?

(406) S_4: **Autokamp Medulin.**

(407) P: **All'autokamp e che cosa faceva lì?**

(408) S_4: Ah alla recepzione

(409) P: **On izbjegava glagole ne?**

(410) S_4: HH.

(411) 9 P: **Samo da ne kaže glagol xxx recepciji radio sam kao… samo da ne bi rekao glagol alla reception?**

Nell'estratto B/4 è in corso un dialogo tra la professoressa e lo studente, in cui lei in mosse diverse e consecutive (401, 403, 405, 407) cerca di ottenere una risposta ben precisa inerente al lavoro svolto dallo studente all'autocampeggio, e nota subito la strategia che lo studente adatta per evitare la risposta non conoscendo la coniugazione dei verbi; a questo punto la professoressa si rivolge alla classe in L1 (409 e 411) con tono scherzoso, al che la classe inizia a ridere (410).

3.5.5. Traduzione

La traduzione è accanto al *feedback* la motivazione più frequente per l'uso della L1.

A/3

(196) P: S_5 cosa significa quella espressione, **izraz**, in neretto? Ecco chiedo a S_5, poi se non sa S_5 lo aiuterà qualcun altro.

(197) S_5: Quella in neretto?

(198) P: In neretto. Quale espressione nella frase è in neretto?

(199) S_2: Io penso che lui non capisce.

(200) P.: Lei pensa che S_5 non capisce cosa significa in neretto?

(201) S_2**:** No, cosa Lei vuole da lui.

(202) P.: Da lui?

(203) S_2: Ecco.

(204) P: S_5 ha capito la domanda?

(205) S_5: Sì sì.

(206) P: Quale parte della frase è in neretto?

(207) +++

(208) P: L'aiuto io. S_5, **onaj dio koji je u crno**, sensi di colpa, cosa significa?

(209) S_5: +++

(210) P: Cosa significa avere sensi di colpa? **Lo ha mai sentito? Ste čuli ikad taj izraz?**

(211) $S_{2,3}$: Ne.

(212) P: ne, Allora chi sa cosa significa avere sensi di colpa?

(213) S_1: Osjećaj krivnje**.**

(214) P: **Osjećaj krivnje ili grižnje** (.) **savjesti,** benissimo S_1, la 3.

3.5.6. Spiegazione

La spiegazione in L1 è usata in entrambi i *corpus* soprattutto durante le attività di tipo grammaticale in cui essa è più frequente, giacché la comunicazione in L2 di contenuti metalinguistici sarebbe molto difficile. Vedremo che diverse volte

la professoressa durante la spiegazione di espressioni o significati di vocaboli poco chiari, riporta degli esempi in L2 (A/4) o in L1 (A/5). La differenza tra gli estratti dei due *corpus* sta nell'alternanza linguistica: mentre nel primo caso la professoressa usa entrambe le lingue, negli estratti del secondo *corpus* osserviamo che la spiegazione è fatta prevalentemente o del tutto in L1.

A/4

(252) P: **Tako je.** Allora è un'espressione che potete in realtà mettere così come sta, no? La condizione dei giovani d'oggi con tutto quello che implica. **To vam je** čak **jedna fraza koju možete, cijelu tako kako stoji, ugurati u neki discorso iako ona nije nužna, bez ovog dijela je moglo i proći i bez, moglo je bit:** io credo che il danno ambientale che può procurare… sia infinitamente maggiore di quello che… non è una parte di frase proprio fondamentale, te la impari così a memoria tutta, no? E poi la metti dove ritieni sia opportuno, va bene?

A/5

(342) P: Allora annoverare significa includere qualcuno in una categoria, lui dice infatti, io annovero vari cacciatori fra i miei amici, no? Cioè fra i miei amici sono compresi anche vari cacciatori, **ubrajati**, questo significa in croato no? Come quando in croato dite **među mojim prijateljima ubrajam i puno ili ubraja se i puno nogometaša S_1, vero?**

B/5

(96) P: Tu smo di— di— diretto ok? Znači nije si è diriguto ili dirigiuto nego si è diretto sa dva t allora si è diretto a piedi verso Fiesole S_6 da nije bio nepravilan bilo bi točno sve ali naletjeli ste na nepravilnog ima ih još idemo S_3.

3.5.7. Effetto interattivo

L'insegnante nel gruppo dei principianti si rivolge diverse volte in croato per spronare gli studenti a parlare, trattandosi di principianti con comprensibili difficoltà linguistiche e pertanto restii a esprimersi. Situazioni in cui lo studente non sa procedere nel discorso sono molto frequenti nel *corpus* B. In questi casi l'insegnante, dopo aver tentato con domande e sotto domande di aiutare lo studente, o lo incita a esprimersi in L1 o è lei stessa a usare la L1 per aiutarlo (420).

B/6

(414) P: Eh e che cosa faceva lì esattamente?

(415) S_4: xxx.

(416) P: O dio mio.

(417) S_4: Eeh.

(418) P: Ma va beh lasciamo perdere è l'unico lavoro che ha fatto? Solo quello o ha fatto anche altri lavori?

(419) S_4: No xxx allora.

(420) P: **Samo recite ja ću vam pomoć samo krenite.**

(421) S_4: Prošlog ljeta.

(422) P: L'estate scorsa.

3.5.8. Verifica

Abbiamo avuto modo di accertare la nostra ipotesi sull'esistenza di un'altra categoria, la verifica della comprensione e la richiesta di chiarimenti; registrata soprattutto nel *corpus* A, comprende i casi in cui la professoressa si rivolge in L1 agli studenti per verificarne la comprensione o per richiedere chiarimenti. Nell'estratto A/6 vediamo che il passaggio alla L1 avviene dalla mossa di uno studente, che alla domanda in L2 risponde in L1 (176). L'insegnante ripete la sua domanda (177) in L1 (179) per verificarne la comprensione.

A/6

(175) P: Allora bisogna mettere il verbo in che tempo S_5 se la frase inizia con a me non sembra?

(176) S_5: (3) Kao ovaj što smo pisali?

(177) P: **Kao ovaj što smo pisali?**

(178) S_5: Da da.

(179) P: Koji?

(180) S_5: Congiuntivo.

(181) P: Benissimo, congiuntivo. Quale congiuntivo?

(182) : +++

(183) P: S_3?

(184) S_3: Presente

(185) P: Presente.

3.6. Motivazioni per l'uso della L1 da parte degli studenti

3.6.1. Spronare la comunicazione

A/7

(534) P: Come si dice qua da noi, ed è tradotto dall'italiano?

(535) S_1: **Ajde istrijanko.**

(536) P: Ala istrianka, smo si m- popili.

(537) S_1: Malčice.

(538) S_2: Jeno malo.

(539) P: Jeno malo, jeno malo, no? Un tantino (..) ricordatevele queste belle belle espressioni no?

A/8

(811) S_6: Da mi predstavlja kao jednu pobjedu ili nešto.

(812) P: Rappresenta? una?

(813) S_6: Sì, rappresenta una+

(814) P: Aiutatela.

(815) S_2: Vincita?

(816) P: Vincita sì, una vittoria, una vincita.

(817) S_6: Hmm (..) rappresenta anche un+

(818) S_2: **Reci na hrvatski S_6.**

(819) P: Sì, basta dirlo, guardi questi non vedono l'ora di aiutarla, questi qua (.) jedva čekaju, no? ((*la classe ride)*)

A volte, nel corso dell'attività, quando l'insegnante pone una domanda a uno studente ed egli non risponde subito o è titubante, è spronato da un compagno che rivolgendosi in L1 lo incoraggia a rispondere (535), mossa che può essere ripetuta dall'insegnante (536). Nel secondo esempio invece, l'incoraggiamento (818) accade dopo l'invito agli altri studenti ad aiutare la compagna (814); una studentessa in L1, consiglia alla collega di esprimersi in croato (818).

3.6.2. Organizzazione

Si tratta di tutti quei casi in cui gli studenti si rivolgono in L1 a un compagno o all'insegnante per chiedere delle indicazioni sull'attività in corso, oppure delle traduzioni in L2 (615), solitamente senza essere interpellati, in modo del tutto autonomo. L'estratto è stato ripreso dalla conversazione sulla caccia, attività con ampi spazi di gestione in cui gli studenti si sentono giustamente liberi di chiedere delucidazioni.

A/9

(615) S_6: **Come si dice društvo lovaca?**

(616) P: Ee.

(617) S_2: Unità.

(618) P: Oppure la..sii.

(619) S_1: Unità dei cacciatori.

(620) P: Associazione cacciatori.

B/7

(118) S_4: **Kako se piše tolto?**

(119) P: t-o-l-t-o obično si è tolto (..) proprio oggi mi sono dimenticata di nuovo di prendere quei benedetti pennarelli zaboravila sam eh ove flomastere.

3.6.3. Reazione

La motivazione a usare la propria lingua madre il più delle volte è dettata dalla reazione a uno stimolo dell'insegnante, solitamente si tratta della risposta in croato a una domanda oppure a una richiesta di traduzione.

A/10

(210) P: Ne, allora chi sa cosa significa avere sensi di colpa?

(211) S_1: **Osjećaj krivnje.**

(212) P: Osjećaj krivnje ili grižnje (.) savjesti, benissimo. S_1, la 3.

3.6.4. Reazione di II grado

Abbiamo chiamato così le motivazioni per l'uso della L1 gratuite, ossia le mosse degli studenti che si rivolgono in croato ai compagni di classe, senza essere interpellati; le reazioni consistono in commenti o domande brevi in L1 non legate all'attività linguistica in corso. Nell'esempio del *corpus* dei principianti alla domanda dell'insegnante (336), interviene un altro studente non interpellato che commenta in L1 (338).

B/8

(336) P: Venti minuti direi anch'io chiacchieriamo oggi finisco con il passato prossimo no? E chi si è visto si è visto chi ha capito ha capito chi non ha capito non mi interessa dalla prossima volta andiamo avanti con altri facciamo altre cose no? eh S_6 ce lo vuole leggere il compito?

(337) S_6: Sì.

(338) S_2: **Nije za javnost.**

3.6.5. Spiegazione

La spiegazione avviene quando uno studente cerca di aiutare il compagno suggerendogli parole o soluzioni in L1. Alla prima pausa dello studente S6 (520), interviene la studentessa che gli suggerisce il termine in L2, ripetuto con incertezza dallo studente, e poi tradotto da un'altra studentessa (523). Nell'esempio 9 del *corpus* B l'insegnante corregge lo studente (520), che aggiunge un commento e che poi riceve un'ulteriore spiegazione da una compagna (522).

A/11

(520) S_6: Composta più o meno da due milioni di persone. Se un giorno tutte insieme andassero a caccia e (3)

(521) S_2: Mettessero. ((*suggerisce*))

(522) S_6: Mettessero ((*è incerto*)) in saccoccia

(523) S_2: Saccocciaaa, **priskrbiti**, ne?

B/9

(519) S_1: Ne ne ne nego ja sam mislio da je Firenza jer znam da+

(520) P: Vado a Firenza no, andiamo a Firenze.

(521) S_1: Ok ok va bene onda je na engleski Florens.

(522) S_2: **Piši kako** čitaš**.**

3.6.6. Strategia compensativa

Abbiamo accertato nel *corpus* anche la presenza di una strategia compensativa, in cui gli studenti usano la propria lingua madre quando non sono in grado di portare a termine un discorso in L2.

A/12

(391) P.: Cioè lei è dell’opinione che la maggior parte delle persone sia contro la caccia, ma poi in realtà se ne freghi, perché mangiano carne e s-

(392) S_2: Ė proprio così.

(393) P: Aha, così. Lei, invece S_4 cosa pensa?

(394) S_4: Mah, non ho niente contro la caccia see (.) si fa (..) **u granicama normale**.

4. Conclusione

La presenza della lingua madre è inevitabile in classi di L2, in particolare per gli studenti principianti. La ricerca ha voluto osservare le motivazioni con cui alunni e insegnanti ricorrono alla L1 e la loro frequenza secondo le attività svolte.

Il primo obiettivo era di stabilire la frequenza della lingua madre in classe, sia nel parlato dell’insegnante sia in quello degli studenti. Dai risultati dell’indagine dell’interazione verbale è emerso che nel gruppo di studenti con un livello di conoscenza intermedio della lingua, l’insegnante usa il croato in basse percentuali e un 10% del suo parlato complessivo. Gli studenti invece usano la propria lingua madre in una percentuale leggermente più alta sia del totale di mosse sia del numero complessivo delle proprie mosse. Questi

dati stanno a indicare un uso sostenibile della L1, senza eccedere. È giusto aspettarci che nel gruppo di studenti principianti le percentuali salgano. Difatti, l'insegnante si è rivolta in L1 in percentuale decisamente più alta del totale di mosse, mentre gli studenti sono ricorsi alla loro lingua madre grossomodo nelle stesse percentuali dei loro colleghi del corso avanzato.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, quello di stabilire i tipi di motivazioni per l'uso della L1 e la loro frequenza, abbiamo costatato che nel *corpus* degli studenti intermedi l'insegnante usa la L1 degli studenti per lo più per fornire *feedback* o tradurre vocaboli sconosciuti o concetti poco chiari, seguiti dalla spiegazione e dalla socializzazione. Pochi sono gli interventi per dare istruzioni grammaticali, verificare la comprensione e richiedere chiarimenti, spronare a parlare (effetto interattivo). Completamente assenti sono le istruzioni in L1. Gli studenti usano il croato soprattutto nelle reazioni interpersonali per rispondere alle domande dell'insegnante, in cui è chiesto loro di tradurre espressioni o vocaboli. Al secondo posto per frequenza troviamo la strategia compensativa, da cui possiamo ipotizzare che uno studente il cui livello di conoscenza della lingua è leggermente superiore, usi di più la L2 nelle risposte, alternandola alla L1 o per prendere tempo e dunque processare la risposta, ma anche per chiedere aiuto, per esprimere concetti di cui non conosce il termine corrispondente in L2. Al terzo posto troviamo l'uso della L1 per spronare la comunicazione tra compagni. Solo come ultima viene la reazione di II grado, ossia la spiegazione e l'organizzazione. Nel gruppo dei principianti l'insegnante si rivolge in L1 per: verificare la comprensione, spiegare, socializzare, fornire indicazioni grammaticali, dare istruzioni, fornire *feedback*, spronare la comunicazione (effetto interattivo) e tradurre. Gli studenti, invece, hanno usato il croato soprattutto nella reazione, e in questo caso non si trattava tanto di traduzioni richieste dalla professoressa, quanto di domande fatte in L2 dalla stessa. Tutte le altre motivazioni sono più o meno usate alla pari: strategia compensativa, spiegazione, organizzazione, reazione di II grado e strategie per spronare la comunicazione.

La ricerca voleva verificare pure l'esistenza di una relazione diretta tra le motivazioni per l'uso della L1 e il tipo di attività. Abbiamo costatato, che l'uso della lingua materna è più frequente in attività guidate, di tipo grammaticale, in particolar modo quando l'insegnante interpella gli alunni e chiede loro di risolvere gli esercizi e spiegare gli elementi introdotti. I due *corpus* analizzati confermano che le motivazioni per l'uso della lingua croata siano strettamente legate al tipo di attività in corso. Nell'affrontare i contenuti grammaticali, l'insegnante fornisce spesso istruzioni grammaticali e *feedback*, mentre in attività più libere ricorrono piuttosto socializzazioni.

Come risposta al quarto e ultimo obiettivo, possiamo affermare che il tipo di motivazione per il ricorso della L1 è in stretta relazione con il livello di sapere degli studenti; in entrambi i gruppi, la lingua base della comunicazione in classe è l'italiano, ma la lingua croata degli studenti è più frequente nel gruppo di principianti. Se nel gruppo A, l'insegnante ha usato di più il *feedback*, con cui sostanzialmente ripeteva la risposta dello studente in L1 per confermarla (*feedback* positivo), nel gruppo B usa la L1 per fornire spiegazioni più lunghe e dettagliate, per verificare la comprensione degli studenti e fornire istruzioni di tipo organizzativo sull'attività in corso, motivazione risultata assente nel *corpus* A.

Per quanto riguarda le categorie per l'uso della L1 da noi ipotizzate, la verifica dell'insegnante e la strategia compensativa dello studente, prevalgono, la prima, nel *corpus* di studenti principianti (per motivi di verifica immediata della comprensione da parte dell'insegnante), mentre la seconda nel *corpus* di studenti intermedi (per trovare vocaboli sconosciuti in L2). Tutte le altre categorie, già segnalate da Duff e Polio, Čurković Kalebić e Khati, sono state individuate nei nostri due *corpus*.

L'uso e l'esclusione della lingua madre nell'insegnamento della lingua seconda o straniera dipendono anche dal tipo di metodo che è usato in classe. Ci sono approcci che invogliano l'uso della lingua madre, altri invece preferiscono evitarla (i metodi diretti, il *Silent Way*, la *Strategic Interaction*, ecc.). Se usata con moderazione, riteniamo che la lingua materna rappresenti un piccolo vantaggio per l'insegnante che, spiegando le differenze tra le due lingue, rende immediata la comprensione di certe parti del discorso. Dall'altro canto, gli studenti si sentono meno intimoriti a interagire nel processo didattico consapevoli del fatto di poter farlo nella propria lingua madre.

La presente ricerca desidera dare solo un modesto contributo all'analisi di queste problematiche. Ulteriori studi potrebbero approfondire questi risultati e indagare, ad esempio, sul modo in cui l'uso della lingua madre agisce sul processo di apprendimento/insegnamento, se lo agevola o lo ritarda.

Allegato

CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE	
P	Professoressa
S	Studente
test-	Troncatura di suono
test+	Frase incompleta
HH	Risata
((*testo*))	Commenti e osservazioni
(.)	Pausa breve (1 s)
(..)	Pausa media (2 s)
(numero)	Pausa lunga (3 e più secondi)
+++	Silenzio
xxx	Espressioni inudibili o incomprensibili

SAŽETAK

RAZLOZI ZA KORIŠTENJE MATERINJEG JEZIKA U NASTAVI STRANOG JEZIKA: ANALIZA VERBALNE INTERAKCIJE

Esej raspravlja o mehanizmima koji određuju verbalnu interakciju kod učenja stranog jezika te razmatra strukturu govora analizirajući ga kvantitativnom i kvalitativnom metodologijom. Rasprava o korištenju materinjeg jezika prilikom učenja stranog jezika je uvijek živa i aktualna. Analiza posljednjih istraživanja na tom području omogućila nam je raspoznavanje nekih kategorija koje opravdavaju spontano korištenje materinjeg jezika samih učenika, te sugeriranje jednog teorijskog prijedloga. Ciljevi istraživanja su: određivanje količine materinjeg jezika koji se pojavljuje u didaktičkoj interakciji, pronalaženje razloga koji dovode do promjene korištenog jezika, provjeravanje da li postoji izravan odnos između najčešćih razloga prelaska na drugi jezik i aktivnosti koje se provode na nastavi, te zatim uočavanje razlike između dviju promatranih skupina učenika.

Ključne riječi: materinji jezik, strani jezik, verbalna interakcija, didaktička rasprava.

POVZETEK

UTEMELJITEV ZA UPORABO MATERNEGA JEZIKA V RAZREDU L2: ANALIZA VERBALNE INTERAKCIJE

Z uporabo kvantitativne in kvalitativne metodologije članek obravnava dinamike, ki urejajo verbalne interakcije v razredu drugega ali tujega jezika in se osredotoča na strukturo govora. Razprava o uporabi maternega jezika v razredu tujega jezika je vedno razgret in aktualen. Analiza najnovejših raziskav na tem področju nam je omogočila, da prepoznamo nekatere izmed kategorij, ki spodbujajo spontano uporabo L1 integriranim študentom v teoretičnem predlogu, ki smo ga predlagali. Cilji raziskave so: določiti količino L1, ki se pojavi v didaktični interakciji; ugotoviti vzroke, ki privedejo do spremembe kodeksa; preveriti ali obstaja direktno razmerje med pogostejšimi motivacijami in vrsto razrednih aktivnostmi ter na koncu ugotoviti kako se razlikujejo motivacije v obeh testiranih skupinah študentov.

Ključne besede: materni jezik, drugi jezik, verbalna interakcija, dialektični diskurz.

SUMMARY

REASONS FOR USING THE MOTHER LANGUAGE IN A SECOND LANGUAGE CLASSROOM: ANALYSIS OF THE VERBAL INTERACTION

The essay discusses the dynamics which regulate the verbal interaction in a second or foreign language classroom and dwells upon the structure of the discourse analysed with a quantitative and qualitative methodology. The debate about using the mother tongue in a foreign language classroom is always alight and present-day. The analysis of the recent research, in the area from which we started, has allowed us to identify several categories that motivate the spontaneous use of the first language by integrated students into a unique theoretical proposal hereby prompted. The objectives of the study are: to determine the quantity of the first language which takes place in a didactic interaction, to identify the reasons which lead to the change of code, to verify if there is a direct connection between most frequent reasons and the type of activity performed in the classroom, and in the end, to understand how the reasons diversify in two student groups subject to an exam.

Key words: mother language, second language, verbal interaction, didactic discourse.

RETI SOCIALI E SERVIZI PUBBLICI

MARKO PALIAGA
ERNES OLIVA
Pola

CDU 351:308.001
Saggio scientifico originale
Settembre 2013

Riassunto: Ai giorni nostri i soggetti economici devono confrontarsi con consumatori sempre più esigenti e con una concorrenza sempre più spietata. Per tali motivi gli stessi soggetti economici devono identificare metodologie atte a renderli costantemente disponibili per la clientela e a porli sempre davanti alla concorrenza. Le nuove tecnologie offrono innumerevoli opportunità al soggetto economico di aumentare la concorrenzialità e non di meno di soddisfare il cliente. Nell'ambito delle nuove tecnologie, le reti sociali costituiscono un termine sempre più comune parlando di miglioramento dell'attività gestionale di soggetti economici. Ci si pone perciò il seguente quesito: in che modo l'uso delle reti sociali in ambito lavorativo può migliorare l'attività delle aziende municipalizzate? Nel presente lavoro si analizzano le possibilità di presenza delle municipalizzate nelle reti sociali, che, infatti, hanno un grande influsso sulla gestione dei soggetti economici e di conseguenza pure sull'attività delle aziende pubbliche municipali, anche perché portano notevoli vantaggi ai suddetti soggetti. Qui di seguito si vogliono identificare e valutare le possibili strategie di "comparsa" delle municipalizzate sulle reti sociali, riportando e descrivendo le attività che un'azienda pubblica comunale vi può svolgere. Nell'ambito delle singole strategie di adesione, grazie a determinate attività nelle reti sociali, le imprese municipalizzare possono migliorare i propri risultati di gestione affrontando spese minime, e di conseguenza rafforzare la propria immagine, nonché creare e corroborare la lealtà dei clienti.

Parole chiave: aziende pubbliche municipalizzate, reti sociali, strategia.

1. Introduzione

Le innovazioni in Internet sono sempre più numerose e le reti sociali sono uno dei mass-media più innovativi, che vantano centinaia di milioni di utenti in tutto il mondo, contraddistinti da caratteristiche demografiche diverse: offrono perciò a varie organizzazioni nuove forme efficaci di comunicazione con la clientela. Poiché il numero degli utenti che si appoggiano ai servizi

delle reti sociali è in costante aumento, numerose organizzazioni vagliano la possibilità di usufruirne.

Prendendo spunto pure dal dato di fatto che le reti sociali hanno trasformato il Web da canale informativo a senso unico in meccanismo di collaborazione a doppio senso, interattivo, nel mondo delle reti sociali le preferenze dell'utenza in materia di prodotti e servizi subiscono l'influenza delle idee, dei consigli e delle esperienze degli altri utenti. Quell'immagine, che le imprese si erano costruite per anni, investendo ingenti mezzi in denaro, ora non è più presentata esclusivamente dall'impresa stessa ma definita dai pareri espressi e scambiati dai clienti appartenenti a varie comunità virtuali, e perciò anche alle reti sociali. Tale circostanza ha portato l'utenza ad apprezzare molto di più il sapere e l'esperienza di altri fruitori, piuttosto che i messaggi pubblicitari a senso unico e le dichiarazioni e gli annunci controllati.

Di conseguenza le imprese tentano di sviluppare modelli e strategie d'azione in Internet, nell'ambito della quale le reti sociali possono venir usate come strumento innovativo di gestione di un'impresa, soprattutto nel settore del marketing. Oggi Internet sostituisce molti altri media classici, quali la televisione e i quotidiani, offrendo metodi di lavoro più efficaci e veloci, il che costringe le imprese ad adattare l'attività all'uso delle comunità virtuali, rispettivamente delle reti sociali.

2. Reti sociali e Web 2.0

Web 2.0 è un termine coniato nel 2004 dalla ditta O'Reilly Media per la seconda generazione di servizi Internet. Web 2.0 indica uno stadio di evoluzione di Internet rispetto alla sua condizione precedente. Le differenze fondamentali tra le caratteristiche di Web 2.0 rispetto a Web 1.0 sono la libertà, l'apertura, la collaborazione, lo scambio d'informazioni e l'intelligenza collettiva[1].

Concretamente, Web 2.0 interessa tutte le applicazioni on-line costruite secondo i contenuti generati dall'utenza[2]. Alcuni esempi di applicazioni Web 2.0 sono le reti sociali, le *media sharing* o piattaforme di condivisione, i blog e

[1] Intelligenza collettiva – riguarda qualsiasi sistema che si appoggia sull'esperienza di gruppo e non su quella individuale per prendere decisioni; per es. basi dati collettive per lo scambio di sapere e pubblicità collaborativa, internet: http://www.ebizmags.com/osnovni-tipovi-web-20-aplikacija/ (consultato il 21.07.2013).

[2] Katherine C. CHRETIEN – S. Ryan GREYSEN – Jean-Paul CHRETIEN – Terry KIND, "Online posting of unprofessional content by medical students", in *JAMA – Journal of the American Medical Association*, Chicago, 2009, vol. 302, n. 12, p. 1309-1315, internet: http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=184624.

i forum[3]. Perciò, il termine Web 2.0 abbraccia l'insieme di tutte le applicazioni on-line che permettono un elevato livello di interazione tra utenti e tra gli utenti e il sito. A dire il vero sono applicazioni on-line che creano comunità virtuali comprensive di blog, forum, chat, sistemi del tipo Wikipedia, Youtube, Facebook, MySpace, Gmail, Wordpress, Tripadvisor, Twitter, LinkedIn, in altre parole applicazioni alle quali si può guardare come a comunità o a piattaforme virtuali che permettono all'utenza di avere il controllo sui dati, essendo essa il soggetto stesso che influisce sul contenuto o sull'applicazione Web.

L'essere presente nelle reti sociali è ormai sinonimo di Web 2.0, che sta per partecipazione attiva alle comunità virtuali, le quali sono gruppi di persone o di applicazioni e reti sociali costruite con l'ausilio di un media elettronico che permette agli utenti di interagire usando una determinata applicazione o rete sociale[4]. Le comunità virtuali in realtà raggruppano un insieme di utenti con

[3] Vedi: Maged N. KAMEL BOULOS – Inocencio MARAMBA – Steve WHEELER, "Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education", in *BMC Medical Education*, London, BioMed Central, 2006, vol. 6, 15 august 2006, p. 41, internet: http://www.biomedcentral.com/1472-6920/6/41; Maged N. KAMEL BOULUS – Steve WHEELER, "The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education", in *Health Information and Libraries Journal*, London, Health Libraries Group, 2007, vol. 24, n. 1, p. 2-23, internet: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-1842.2007.00701.x/full; Trey LEMLEY – Judy F. BURNHAM, "Web 2.0 tools in medical and nursing school curricula", in *JMLA – Journal of the Medical Library Association*, Chicago, 2009, vol. 97, n. 1, p. 50-52, internet: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2605032/.

[4] Vedi: Nir KSHETRI, "The organizational economics of social media", in Danijela KRIŽMAN PAVLOVIĆ – Dragan BENAZIĆ (a cura di), *Marketing challenges in new economy: book of abstracts & full papers on cd-rom*, 22nd CROMAR congress, Pola 6-8 ottobre 2011, Pola, University 'Juraj Dobrila' – Department of economics and tourism 'dr. Mijo Mirković', Fiume, CROMAR, 2011, internet: http://www.efpu.hr/site_media/media/papers/CROMAR_paper-social-media-v9_submitted.doc; Celia ROMM – Nava PLISKIN – Rodney CLARKE, "Virtual communities and society: toward an integrative three phase model", in *International Journal of Information Management*, London, Elsevier Science Ltd, 1997, vol. 17, n. 4, p. 261-270, internet: http://www.itu.dk/people/khhp/speciale/artikler/Pliskin_virtual%20communities.pdf; Gunther EYSENBACH – John POWELL – Marina ENGLESAKIS – Carlos RIZO – Anita STERN, "Health related virtual communities and electronic support groups: systematic review of the effects of online peer to peer interactions", in *BMJ – British Medical Journal*, London, British Medical Association, 2004, n. 328, p. 1166, internet: http://www.bmj.com/content/328/7449/1166.

interessi comuni o simili, in uno dei servizi Internet che permettono di aderire a una rete sociale. E i servizi di adesione a una rete sono prevalentemente focalizzati sulla creazione di una comunità di persone aventi opinioni molto simili, oppure sull'incontro di determinati gruppi di persone prevalentemente mediante Internet[5]. Grazie all'integrazione della tecnologia Web 2.0, di comunità virtuali e di reti sociali è stata creata la piattaforma utile per costituire comunità sociali in rete.

Come si è già detto in precedenza, le reti sociali sono parte del concetto Web 2.0 e si possono definire quali strutture sociologiche che descrivono i rapporti reciproci tra individui aventi un identico scopo finale: creare una propria immagine per presentarla al resto della rete sociale e non di meno a tutta la popolazione on-line. Noi tutti siamo quotidianamente parte di una comunità sociale, sia grande o piccola, come ad esempio della famiglia, della facoltà, della scuola, del lavoro, ecc. Con lo sviluppo di numerose reti sociali in Internet, sia a livello mondiale, che nazionale – e con la forte pressione esercitata dai mass media, gli utenti preferiscono sempre di più la comunicazione in rete, nelle comunità sociali, piuttosto che personale. A risultato di quanto sopra, oggi nel mondo esistono più di trecento reti sociali diverse, alla quali aderiscono svariate centinaia di milioni di utenti appartenenti a realtà demografiche diverse.

Grazie allo sviluppo di nuove tecnologie sempre più sofisticate – come ad esempio dei *tablet* (per es. iPad), dei telefoni intelligenti (per es. iPhone) e della televisione digitale – le reti sociali identificano costantemente nuovi canali per raggiungere utenti vecchi e nuovi e per farli aderire e usare di più le stesse reti sociali.

2.1. Un valore per la gestione degli affari

Le reti sociali osservate come strumenti di gestione degli affari non sono più a uso esclusivo delle grandi compagnie. La veloce evoluzione di Internet spinge numerose imprese a confrontarsi con il cambiamento delle abitudini dei consumatori. Gli andamenti odierni riflettono un numero sempre crescente di piccole imprese pubbliche e private che scelgono di usare le reti sociali come strumento di lavoro.

[5] Drago RUŽIĆ – Antun BILOŠ – Davorin TURKALJ, *E-marketing*, Osijek, Ekonomski fakultet, 2009, p. 366.

Tabella n. 1: Uso, influsso e applicazione delle reti sociali nella gestione degli affari

USO DELLE RETI SOCIALI NELLA GESTIONE DEGLI AFFARI DI IMPRESE[7]	INFLUSSO DELLE RETI SOCIALI SULL'ANDAMENTO DEGLI AFFARI[8]	APPLICAZIONE DELLE RETI SOCIALI NELL'ATTIVITÀ LAVORATIVA[9]
Rafforzamento marketing da bocca a bocca	Aumento del valore fornito	Ricerche di mercato
Ricerche marketing	Gestione della reputazione e dell'immagine	Metodo diretto di comunicazione con il mercato
Marketing in generale	Aumento dell'efficacia del processo lavorativo	Come strumento di promozione e marketing
Creazione d'idee e sviluppo di nuovi prodotti	Social network quale nuovo canale di reddito	Come fonte d'informazioni
Co-innovazioni	Incremento dell'efficacia della pubblicità	Creazione di gruppi d'interesse
Sostegno all'utenza		Nuovi rapporti di lavoro (assunzione e/o conoscenza del datore di lavoro con i potenziali candidati)
Pubbliche relazioni		
Comunicazione tra dipendenti		
Gestione della reputazione e/o dell'immagine.		

[6] Željka ZAVIŠIĆ – Senka ZAVIŠIĆ, "Social network marketing", in Danijela KRIŽMAN PAVLOVIĆ – Dragan BENAZIĆ (a cura di), *Marketing challenges in new economy: book of abstracts & full papers on cd-rom*, 22nd CROMAR congress, Pola 6-8 ottobre 2011, Pola, University 'Juraj Dobrila' – Department of economics and tourism 'dr. Mijo Mirković', Fiume, CROMAR, 2011, internet: http://bib.irb.hr/datoteka/529508.Zavisic_Zavisic.pdf (consultato il 21.07.2013).

[7] Nir KSHETRI, "The organizational economics of social media", in Danijela KRIŽMAN PAVLOVIĆ – Dragan BENAZIĆ (a cura di), *Marketing challenges in new economy: book of abstracts & full papers on cd-rom*, 22nd CROMAR congress, Pola 6-8 ottobre 2011, Pola, University 'Juraj Dobrila' – Department of economics and tourism 'dr. Mijo Mirković', Fiume, CROMAR, 2011, internet: http://www.efpu.hr/site_media/media/papers/CROMAR_paper-social-media-v9_submitted.doc.

[8] Mirsad NUKOVIĆ – Nedžad AZEMOVIĆ – Jusuf NUKOVIĆ, "Društvene mreže i njihova uloga u savremenom poslovanju", in Zorka GRANDOV – Marko LAKETA – Sanel JAKUPOVIĆ (a cura di), *Zbornik radova – Proceedings: I međunarodni naučni skup 'Moć komunikacije 2012.' – 1st international scientific conference on 'Powercomm'*, Belgrado 1-2 giugno 2012, Banja Luka, Panevropski Univerzitet 'Apeiron', 2012, p. 138-153, internet: http://www.elitcollege.edu.rs/moc-komunikacije-2012/zbornik_radova-moc_komunikacije_2012.pdf.

Lo sviluppo di Internet, come già detto, costringe numerose aziende a seguire il cambiamento di abitudini e modi di agire dei consumatori, il che crea nuovo spazio per lo sfruttamento dei potenziali offerti dalle reti sociali, le cui caratteristiche si riflettono in un grande numero di utenti, i quali a loro volta offrono alle stesse imprese nuovi metodi efficaci di approccio all'utenza, di promozione e piazzamento dei propri prodotti e servizi, con un rapporto interattivo più immediato e semplice. Le reti sociali cambiano completamente lo stile di comunicazione delle imprese con il proprio pubblico, sia esso costituito da clienti, da giornalisti o da dipendenti. I ricercatori invitano alla cautela nell'applicazione in ambito lavorativo delle comunità sociali e dei fattori che permettono alle imprese di adottare completamente le reti sociali[9].

Osservando la Tabella numero 1 si può concludere che le reti sociali producono importanti effetti nell'attività di un'impresa. L'influsso, l'uso e l'applicazione lavorativa delle reti sociali negli affari hanno un ampio campo d'azione e il vantaggio principale della loro applicazione si riflette su molte attività, come ad esempio: sul potenziamento del marketing generale di un'impresa; sulle ricerche marketing e di mercato; sul rafforzamento dei rapporti con la clientela; sull'aumento dell'efficacia dei processi lavorativi; sul miglioramento, sulla semplificazione e sulla riduzione del tempo d'interazione con il mercato, con i partner, con i clienti e con i dipendenti; come strumento promozionale e pubblicitario, di gestione dell'immagine dell'impresa e quale fonte d'informazione o fondamento per la creazione di data base della clientela.

Dopo questo sguardo generale all'influenza della tecnologia Web 2.0 e delle reti sociali sull'attività di un'impresa, qui di seguito si analizza l'uso della tecnologia Web 2.0 e delle reti sociali nella gestione delle aziende pubbliche comunali. In tal senso, sono analizzati e riportati i trend che spingono le municipalizzate a essere presenti nelle reti sociali, le possibili strategie di comparsa nelle reti sociali e le attività delle municipalizzate osservate nell'ambito delle strategie di presentazione delle municipalizzate in rete sociale.

Prendendo in considerazione la tecnologia Web 2.0 e le reti sociali come parte della propria attività, le municipalizzate possono diventare più efficaci e trasparenti proprio grazie all'uso della tecnologia 2.0 e delle reti sociali nei contatti con i propri utenti.

[9] Trent J. SPAULDING, "How can virtual communities create value for business?", in *Electronic Commerce Research and Applications*, Amsterdam, Elsevier, 2010, vol. 9, n. 1, p. 38-49.

2.2. Andamenti che impongono alle aziende pubbliche comunali di essere presenti nelle reti sociali

Le nuove tecnologie non sono estranee alle municipalizzate, che le applicano nella propria attività: sito Web, versamenti di determinati servizi mediante il terminal *pos*, verifica e misurazione delle quantità di rifiuti, verifica dei percorsi degli automezzi mediante *gps*, che tuttavia non sono più sufficienti e perciò le aziende pubbliche comunali, come pure altre istituzioni e altre imprese, si appoggiano a Internet e alla comunicazione mobile per offrire all'utenza servizi di qualità sempre maggiore. Oggi si stanno sviluppando numerosi servizi on-line, grazie ai quali l'utenza può ricevere informazioni sulle modalità e sulla prestazione di servizi, sul saldo delle loro bollette o dei debiti, sull'identificazione di altri servizi e sul loro costo. Sono numerosi i dati di fatto che dimostrano l'importanza per le imprese di essere presenti in Internet[10]:

- 800 milioni di smartphone al mondo;
- 5 miliardi di PC;
- 2 miliardi di persone in Internet;
- 5 miliardi di telefoni cellulari;
- 5 miliardi di dispositivi allacciati a Internet;
- 87 miliardi di ricerche mensili sul motore di ricerca Google.

Le reti sociali, come pure Internet, fanno parte delle nuove tecnologie che le municipalizzate devono applicare nella propria strategia marketing, per arrivare agli utenti più giovani e agli appassionati di Internet: alla cosiddetta "generazione C"[11]. I motivi per cui le aziende pubbliche comunali dovrebbero prendere in considerazione le reti sociali sono i seguenti:

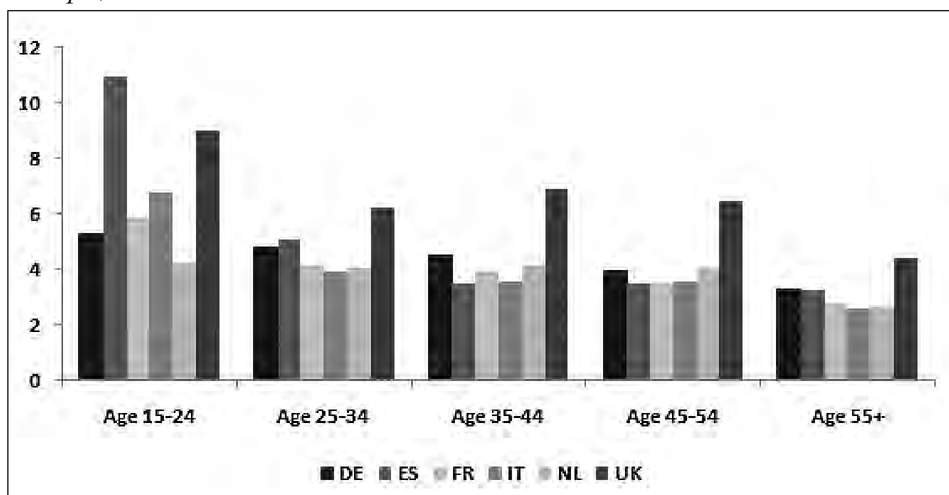
a) Trasferimento degli utenti e dell'interazione utenza-azienda sulle reti sociali
Gli utenti odierni sono sempre più propensi alle reti sociali, circostanza testimoniata dai seguenti dati di fatto:
- solo Facebook vanta 750 milioni di utenti in tutto il mondo, numero che ci fa presupporre che ogni nona persona del nostro pianeta sia su Facebook,

[10] Ibidem.

[11] "Genneration C" oppure "Connected Generation", disponibile su: http://www.brandchannel.com/home/post/Why-Banks-Need-to-Step-Up-in-Social-Media.aspx (consultato il 19.07.2013).

- se confrontassimo il numero di utenti di Facebook con la popolazione degli Stati esistenti, esso si piazzerebbe al terzo posto, subito dopo Cina e India,
- osservando il grafico numero 1, si nota che le reti sociali attirano fruitori di varie fasce d'età, i quali trascorrono sui social network fino ad addirittura 11 ore al mese.

Immagine n. 1: Tempo medio trascorso dal singolo utente sulle reti sociali in Europa, dicembre 2010



Fonte: comScore Data Mine, disponibile su: http://www.comscoredatamine.com/2011/01/average-hours-spent-on-social-networking-per-visitor-across-europe/ *(data di consultazione: 11.07.2013).*

Poiché i clienti sono sempre più presenti sulle reti sociali, le municipalizzate dovrebbero pensare a implementare i social network per le proprie attività marketing e ad agire presto e prima della concorrenza.

b) Riduzione dei costi di gestione

I contatti con i clienti attraverso le reti sociali, visti come risposte alle loro domande e lagnanze e come raccolta d'informazioni di ritorno da parte dell'impresa, riducono sensibilmente le spese (social network usati in sostituzione della classica posta o della chiamata telefonica). Alla stessa misura, farsi pubblicità sulle reti sociali è molto più economico rispetto alle restanti forme offerte da Internet, quali ad esempio la pubblicità attraverso un annuncio *(banner),* oppure gli articoli sponsorizzati per modello di pagamento CPC *(cost per click)*, CPM *(cost per thousand impression)* o CPA *(cost per acquisition).* Oltre al fatto di dover pagare solamente l'annuncio

"cliccato" dall'utente, le imprese hanno la possibilità di indirizzare con più precisione il messaggio ai propri utenti – usando i dati del profilo – e possono pure avere un riscontro in tempo reale dell'efficacia e dei risultati degli annunci pubblicati, vantaggi questi i quali gli permettono di correggere gli annunci *ad hoc*. Accanto agli annunci a pagamento, le imprese possono appoggiarsi pure alle reti sociali per la pubblicità gratuita (indiretta). Per esempio, su Facebook si possono archiviare tutti i depliant e il materiale informativo sui prodotti o servizi da scaricare (*download),* oppure offrire il materiale video su Youtube. Parimenti, è importante ricordare che il marketing in rete è virale, giacché un unico "like" è visibile a tutti gli amici, e che di conseguenza amplifica la circolazione d'informazioni positive, anche sulle azioni delle aziende municipali. Le reti sociali possono fungere pure da canale di rafforzamento della lealtà dell'utenza e di promozione delle occasioni denominate *"cross-selling"* e *"up-selling"*.

c) Creazione e rafforzamento del rapporto di fiducia
La maggior parte dei clienti guarda alle aziende pubbliche comunali innanzitutto come a delle istituzioni che esigono i propri compensi, simili a un monopolio, percezioni queste rese ancora più forti dalla crisi economica. Il crollo della fiducia verso le municipalizzate, lo Stato e gli istituti finanziari, sommata alla crisi che contribuisce a tale fenomeno, costituiscono i motivi chiave che dimostrano quanto sia positivo per le aziende pubbliche comunali essere presenti sulle reti sociali, presenza che va considerata come modo per garantire all'utenza un maggiore livello di trasparenza e per rafforzare la loro fiducia. Le reti sociali semplificano il processo di ricerca d'informazioni e aiutano i clienti a comprendere i servizi e il metodo di calcolo applicato per fissarne i costi. Che le reti sociali costituiscano un canale importante per rafforzare la fiducia è comprovato pure da molte ricerche, dalle quali risulta che gli utenti consultano i consigli dei coetanei in rete per valutare svariate informazioni, poiché il 47% dell'utenza di Internet afferma che le reti sociali influiscono sulle abitudini d'acquisto, il 91% di utenti prende in considerazione i pareri degli altri fruitori per decidere se fare un acquisto e l'87% crede alle raccomandazioni di amici e in tal contesto uno scambio comprensivo pure di comunicazione orale, incide sull'utente alla pari di duecento annunci pubblicitari televisivi[12].

[12] Secondo N.R.K. RAMAN, *Building a bank's brand equity through Social media*, Redwood Shores, Oracle Corporation, 2009, internet: http://www.oracle.com/us/industries/financial-services/045588.pdf (consultato l'11.07.2013).

A risultato delle sue ricerche, Gbadeyan[13] esprime alcuni consigli che i soggetti economici dovrebbero prendere in considerazione:

- è auspicabile integrare le reti sociali nei piani marketing e mass-media, considerando il costante allargamento delle comunità virtuali di soggetti che esprimono un profondo rapporto emotivo con le reti sociali e con il loro uso;
- le reti sociali andrebbero considerate sia come attività, che come media. In altre parole, le reti sociali dovrebbero diventare un luogo in cui agire e non solo di presenza;
- c'è l'esigenza di intensificare la presenza sulle reti sociali, per avere un ritorno dal potente ambito d'azione che le stesse reti offrono agli utenti.

Considerando quanto sopra, le aziende pubbliche comunali dovrebbero prendere in seria considerazione le possibilità e i vantaggi dell'integrazione delle reti sociali nella propria gestione degli affari. Qui di seguito sono analizzate le possibilità strategiche di presenza delle municipalizzate sulle reti sociali, le quali migliorerebbero pure il giro d'affari delle stesse aziende pubbliche.

2.3. Strategie d'entrata delle imprese pubbliche comunali nelle reti sociali

Per far uso delle reti sociali i soggetti economici, e nel nostro caso le municipalizzate, devono innanzitutto fissare precisi obiettivi e definire lo scopo della stessa presenza in rete dell'impresa. Per esempio, la strategia di presenza nelle reti sociali di un istituto bancario deve fissare un proprio preciso obiettivo, ossia definire quale sia il suo gruppo mirato, che cosa desideri ottenere, quali gruppi o social network scegliere come target e in che modo differenziarsi chiaramente dalla concorrenza. Perciò, prima di presentarsi sulle reti sociali, una municipalizzata deve fissare chiari obiettivi valutabili, il budget e i gruppi mirati, come pure elaborare una strategia, adatta al raggiungimento di tali obiettivi. Una strategia di presentazione e di applicazione adatte delle reti sociali nella gestione aziendale, può influire sul miglioramento dei rapporti con la clientela, trattenendola, e dell'immagine complessiva del soggetto economico. Nel farlo comunque, le aziende pubbliche

[13] R.A. GBADEYAN, "Direct marketing to Online Social Network (OSN) users in Nigeria, in *International Journal of Marketing Studies*, Toronto, Canadian Center of Science and Education, 2010, vol. 2, n. 2, p. 275-282, internet: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijms/article/view/8141 (consultato l'11.07.2013).

comunali devono tenere ben presente che gli utenti non si servono delle reti sociali per acquistare prodotti o servizi e di conseguenza la strategia non deve considerare tale canale come mezzo di vendita, ma come forma di creazione e d'intensificazione dei rapporti con l'utenza. In tal senso, la comunicazione deve essere trasparente, offrire informazioni utili ai propri clienti e dare uno stimolo allo sviluppo della comunicazione fondata sullo scambio orale.

Le reti sociali offrono innumerevoli vantaggi, soprattutto nel far nascere la percezione del soggetto economico o del marchio, ma portano con sé pure dei rischi che vanno assolutamente presi in considerazione. Il rischio maggiore è quello che le impressioni e le promesse alla cui creazione il soggetto economico ha lavorato intensamente, spendendo risorse concrete, non sono più sotto il suo controllo e possono essere facilmente demolite, senza che esso abbia il tempo di reagire. Questo rischio non si riflettere solo sui rapporti con i nuovi clienti, ma può attaccare e minacciare pure i rapporti con gli utenti leali che il soggetto economico ha curato per lunghi anni.

Un rischio ancora maggiore tuttavia è di decidere di trascurare le reti sociali nella propria strategia marketing, rispettivamente di mancare di seguire e di partecipare alle conversazioni. La popolazione delle reti sociali discute spesso di marchi commerciali, prodotti e soggetti economici, senza che il soggetto economico abbia lanciato la conversazione. I soggetti che seguono e che "ascoltano" tali conversazioni, considerandole e applicandole, hanno maggiori possibilità di trattenere i propri utenti e di avere la loro simpatia. Avviando e applicando iniziative di marketing sulle reti sociali, se fatto correttamente, può avere un'influenza concreta sugli affari del soggetto economico, sulla coscienza del marchio o del prodotto e sulla sua popolarità.

Dopo aver analizzato la questione riguardante l'uso delle reti sociali nell'attività di un soggetto economico, rispettivamente di un'azienda pubblica comunale, qui di seguito sono riportate le possibilità di presentazione di una municipalizzata sulle reti sociali. Un'azienda pubblica comunale può usare le reti sociali come:

- canale per creare e rafforzare i rapporti con la clientela;
- canale per le attività marketing (ricerca, comunicazione, promozione);
- canale per la creazione di data-base.

Le suddette tre possibilità di sfruttamento delle reti pubbliche nell'attività di imprese pubbliche comunali, possono venir considerate pure strategie di sviluppo degli affari delle municipalizzate. Le strategie sono le seguenti: 1. strategia di creazione e di rafforzamento dei rapporti con gli utenti; 2. strategia delle attività marketing (ricerca, comunicazione, promozione); e 3. strategia di creazione di base dati.

2.4. Attività delle aziende pubbliche comunali sulle reti sociali

Secondo una ricerca svolta nel 2012 su un campione di nove municipalizzate dell'Istria, si è costatato che tutte le aziende pubbliche comunali si appoggiano alla gestione elettronica nella gestione complessiva dell'impresa stessa[14]. Nell'ambito delle attività on-line, il 100% delle municipalizzate usa il servizio elettronico bancario ("e-banca"), l'88,9% fa uso del sito Web e della posta elettronica e il 66,7% usa la rete di fornitura pubblica *on-line*, raccoglie le informazioni di ritorno su un determinato prodotto o servizio, gestisce i rapporti con gli utenti e crea la base dati della clientela, il 55,6% collabora con i partner d'affari avvalendosi di Internet, il 44,4% vi gestisce le attività di marketing e di promozione, il 33,3% fa gli acquisti (forniture) *on-line*, il 22,2% fa ricerca di mercato, l'11,1% è presente sulle reti sociali e lo 0% delle municipalizzate si appoggia alla vendita *on-line*.

Con la stessa ricerca si è appurato quali siano i motivi alla base dell'uso della gestione elettronica nelle imprese pubbliche municipalizzate. I motivi più significativi espressi in tal senso sono: aumento del grado di disponibilità verso i clienti, riduzione delle spese di gestione complessive e trasmissione d'informazioni. Come moderatamente importanti gli intervistati elencano: instaurazione e rafforzamento della fiducia degli utenti, risparmio del tempo di gestione, riduzione dei costi dei movimenti in denaro e delle spese di comunicazione. Tra i motivi meno importanti dell'uso della gestione elettronica sono stati scelti: orario di lavoro illimitato, marketing e promozione on-line e sviluppo delle tecnologie IT. Come motivo insignificante invece gli intervistati hanno scelto la vendita di prodotti e servizi.

I suddetti dati riflettono l'importanza dell'applicazione delle reti sociali nella gestione delle municipalizzate. Mentre solo l'11,1% delle aziende pubbliche comunali fa uso delle reti sociali nell'ambito della propria attività lavorativa, più della metà di quelle intervistate rende concrete svariate attività nell'ambito della gestione elettronica, iniziative di lavoro che sono unificate e accessibili e che possono essere attuate pure attraverso le reti sociali.

Nella Tabella numero 2 sono confrontati i motivi dell'introduzione dell'e-gestione nelle aziende pubbliche comunali e le possibilità offerte dalle stesse reti, rispettivamente dall'accesso alle reti sociali.

[14] Marko PALIAGA – Ernes OLIVA, "Ricerca preliminare sulla penetrazione della gestione elettronica nel sistema delle aziende municipalizzate della Regione Istriana", in *Ricerche sociali*, Rovigno, Centro di ricerche storiche, n. 19 (2012), p. 85-103, internet: http://www.crsrv.org/pdf/ricerche_sociali/Ricerche_sociali_19.pdf.

Tabella n. 2: Confronto tra motivi e possibilità

MOTIVI D'INTRODUZIONE DELLA GESTIONE ELETTRONICA	OPPORTUNITÀ OFFERTE DALLE RETI SOCIALI
Incremento della disponibilità verso i clienti	+
Riduzione dei costi complessivi di gestione	+
Offerta d'informazioni	+
Istituzione e rafforzamento dei rapporti di fiducia con gli utenti	+
Risparmio di tempo	+
Riduzione dei costi dei movimenti in denaro	-
Riduzione delle spese di comunicazione	+
Orario di lavoro illimitato	+
Internet marketing e promozione	+
Sviluppo tecnologie IT	-
Vendita prodotti e servizi	-

Fonte: autori.

Le reti sociali raggruppano e offrono agli utenti pure la possibilità di sfruttare quelle attività che sono elencate tra i motivi dell'uso del sistema di e-gestione nelle imprese pubbliche comunali. Le attività offerte dalle reti sociali combaciano con i seguenti motivi d'uso dell'e-gestione: 1. motivi importanti: aumento della disponibilità verso i clienti, riduzione delle spese complessive di gestione e informazione; 2. motivi moderatamente importanti: creazione e rafforzamento della fiducia nei rapporti con gli utenti, risparmio di tempo per l'attività e riduzione delle spese di comunicazione; e 3. meno importanti: tempo di lavoro illimitato, marketing e promozione on-line. Come già in precedenza analizzato, il servizio che le reti sociali non offrono è la vendita *on-line* di prodotti e servizi. È un'attività questa riportata tra i motivi non importanti dell'uso della gestione elettronica nelle aziende pubbliche comunali e di conseguenza si può concludere che l'uso delle reti sociali nell'attività delle municipalizzate non influisce negativamente sulla gestione, ma unifica e offre un ampio spettro di opportunità di sviluppo degli affari, a costi minimi.

Nella Tabella numero 3 sono elencati gli obiettivi, le attività e i vantaggi a favore della gestione delle imprese pubbliche municipalizzate derivanti dall'uso delle reti sociali nell'attività, rispettivamente dalla presenza sulle reti sociali.

Tabella n. 3: Obiettivi, attività e vantaggi di gestione

OBIETTIVO	ATTIVITÀ	VANTAGGI DELLA GESTIONE
Creazione e rafforzamento dei rapporti con la clientela, con i collaboratori e i partner	Creazione del sistema di supporto dell'utenza attraverso una comunità virtuale	Aumento della disponibilità a favore dei clienti, informazioni puntuali, gestione dei rapporti con gli acquirenti, instaurazione e rafforzamento della fiducia con gli utenti, collaborazione con i partner di lavoro, gestione dell'immagine
Ricerca, comunicazione, promozione	Uso di svariati strumenti per le ricerche di mercato, per la promozione, per la raccolta d'informazioni e per interagire con l'utenza	Marketing e promozione on-line, ricerca di mercato, interazione con gli utenti, raccolta d'informazioni di ritorno sul prodotto o servizio, gestione dell'immagine
Creazione della base dati	Raccolta di membri e creazione di data-base	Gestione dei rapporti con gli acquirenti, interazione con gli utenti, collaborazione con i partner di lavoro

Fonte: autori.

La comparsa di un soggetto economico sulle reti sociali, nel nostro caso di un'azienda pubblica comunale, non sottintende la semplice presenza in rete. La presenza di per sé comprende la semplice creazione di un profilo e la successiva attesa che le attività seguano un proprio andamento. L'accesso alle reti sociali consta nella gestione di tale strumento o media, ossia nella gestione e nello sfruttamento di determinate attività allo scopo di raggiungere precisi obiettivi desiderati, che alla fin fine portano a puntuali vantaggi per l'attività delle municipalizzate. Osservando gli obiettivi fissati, qui di seguito sono descritte alcune attività chiave delle imprese aziende comunali nelle reti sociali.

Creazione di una comunità virtuale. Gli utenti e i consumatori odierni diventano sempre più esigenti e la concorrenza sempre più spietata ed è perciò necessario focalizzare l'attenzione sugli utenti, stare loro vicini e adattarsi alle caratteristiche di ogni singolo fruitore: è esattamente questo che le municipalizzate possono raggiungere attraverso le reti sociali. Le aziende pubbliche comunali devono guardare alla creazione in rete di una comunità di propri clienti. In tal modo, le reti sociali diventano un "vicinato virtuale" delle municipalizzate, nel quale i clienti interagiscono sia tra di loro sia con il soggetto economico. Nell'ambito della comunità virtuale si permette agli

utenti e ai clienti di interagire con la municipalizzata, ma anche tra di loro. La comunicazione che avviene attraverso commenti vari è visibile a tutti e in tal senso si hanno commenti positivi e negativi. I pareri negativi che appaiono on-line possono costituire un'opportunità per migliorare la collaborazione e la gestione dell'azienda comunale e pure un'occasione per aumentare il livello di soddisfazione di clienti e utenti. Pertanto, le imprese pubbliche comunali non dovrebbero interpretare eventuali commenti negativi come una minaccia, ma come un'occasione per risolvere un problema ai propri clienti e utenti, che a sua volta viene a costruire e a rafforzare il rapporto con la clientela, con l'utenza e con i partner, innalzando pure il livello di soddisfazione e migliorando i rapporti di collaborazione tra municipalizzata e clienti, utenti e partner.

Ricerca di mercato e raccolta d'informazioni di ritorno sul prodotto e servizio. Le reti sociali offrono la possibilità alle municipalizzate di eseguire ricerche di mercato e di raccogliere informazioni di ritorno su prodotti e servizi avvalendosi della comunità virtuale istituita. Il motivo di quanto sopra sta nel fatto che le reti sociali raggruppano un gran numero di utenti, rendendo possibile l'interazione reciproca, il che può essere sfruttato per fare delle ricerche, come pure per raccogliere informazioni e commenti su prodotti e servizi. Parimenti, ai sensi delle ricerche e delle informazioni ricevute dall'utenza, si possono delineare delle direttrici per migliorare i prodotti e i servizi esistenti e per svilupparne di nuovi.

Sostegno dell'utenza. Le reti sociali sono diventate un eccezionale strumento di sostegno da parte dell'utenza. Poiché le reti sociali permettono di interagire con l'utente e di visionare i commenti, alle municipalizzate è possibile rispondere ai quesiti e alle lagnanze dell'utenza. Allo stesso tempo, è pure possibile "educare" gli utenti, dando consigli, fornendo informazioni: si permette alle aziende pubbliche comunali di informare i propri utenti. Il sostegno dell'utenza delle municipalizzate attraverso le reti sociali crea lo spazio sul quale costruire la reputazione e l'attendibilità, e in tal senso la conversazione con l'utenza va attentamente vagliata, per evitare di svelare informazioni confidenziali sia all'utenza, che alla concorrenza, e di danneggiare la reputazione e l'affidabilità. Fornire contenuti informativi agli utenti può influire sull'aumento delle raccomandazioni orali e pure sull'aumento della vendita incrociata *(ingl. cross selling).*

Marketing e promozione. Nell'ambito del marketing e della promozione le reti sociali permettono alle municipalizzate l'espletamento di svariate attività.

Alcune delle attività che le imprese pubbliche comunali possono attuare appoggiandosi alle reti sociali sono le seguenti:

- pubbliche relazioni – comunicare attraverso la rete sociale può essere utile, diventa un mezzo d'informazione rivolto agli utenti e al resto dell'opinione pubblica in materia di attività della stessa municipalizzata;
- pubblicità e promozione – si possono rendere concrete varie campagne di annunci che esigono un budget inferiore rispetto alle restanti forme pubblicitarie e promozionali offerte da Internet, attraverso annunci on-line *(ingl. banner)* e articoli sponsorizzati, e si possono pure distribuire gratuitamente vari materiali promozionali;
- creazione della reputazione e gestione dell'immagine – con rapporti di comunicazione trasparenti e condividendo la propria esperienza, si offrono determinati valori a gruppi mirati, e in tal modo le municipalizzate creano o confermano la propria reputazione e la propria immagine;
- marketing personalizzato – prendendo spunto dai dati dei propri utenti disponibili sulle reti sociali, è possibile focalizzarsi su ogni singolo utente, offrendogli quello che desidera;
- creazione di link sul sito Internet dell'impresa municipalizzata – è possibile collegare il contenuto della rete sociale al proprio sito Web ufficiale, allo scopo di aumentare il numero di visite e di movimenti.

Creazione della base di dati sui clienti. Le reti sociali permettono alle imprese comunali di creare la base dei dati sui clienti e utenti. La creazione della base dati facilita la raccolta, l'archiviazione e l'analisi di dati personali. Varie conversazioni e numerosi commenti rappresentano una preziosa fonte d'informazione. Avendo tale tipo d'informazioni, si possono interpretare i comportamenti di clienti e utenti e di conseguenza, si può fissare il rischio potenziale o applicare un approccio marketing personalizzato rivolto a ogni singolo cliente o utente. Nell'ambito di quest'attività, si raccolgono e archiviano i dati disponibili nelle reti sociali, per poi sottoporli ad analisi volta alla valutazione e alla previsione dei comportamenti di clienti e utenza nella sfera delle attività comunali.

3. Conclusione

Considerando che il numero di utenti delle reti sociali aumenta di giorno in giorno, come avviene pure per le loro esigenze, le aziende pubbliche comunali non hanno scelta per quel che concerne l'accettazione delle reti sociali e la

loro applicazione nella gestione dell'attività lavorativa. Di conseguenza, il quesito principale non sta nel fatto se vi si deve partecipare o no, ma quando parteciparvi. Quanto più a lungo le aziende municipalizzate aspettano, tanto più difficile sarà superare i concorrenti e attirare gli utenti e perciò si deve agire prontamente. Comunque, una reazione puntuale non significa la mera esistenza o la semplice apertura di un profilo sulle reti sociali. Le attività delle municipalizzate sulle reti sociali vanno gestite e si deve agire avendo obiettivi ben precisi. Le imprese comunali devono sapere che cosa vogliono, quali sono gli obiettivi e che cosa si vuole raggiungere nell'ambito della gestione degli affari in senso lato, e di conseguenza, devono elaborare strategie di comparsa sulle reti sociali da attuare regolarmente e in maniera coordinata. È importante ricordare che sulle reti sociali i risultati non si notano subito, visto che sono usate prevalentemente per interagire e creare rapporti con i clienti e con l'utenza, il che richiede un periodo di tempo più lungo. Oggi è importante essere presenti in Internet ed essere accessibili e le reti sociali offrono lo spazio e le opportunità per un'efficace trasmissione di contenuti e d'informazioni, con una spesa minima. Presentando, pianificando e coordinando le attività sulle reti sociali le municipalizzate hanno la possibilità di rafforzare la propria immagine e di creare rapporti di lealtà, permettendo ai clienti e agli utenti una comunicazione veloce ed efficace e offrendo loro le risposte a tutte le domande poste in materia di servizi comunali.

Bibliografia

KAMEL BOULOS, Maged N. – MARAMBA, Inocencio – WHEELER, Steve, "Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education", in *BMC Medical Education*, London, BioMed Central, 2006, vol. 6, 15 august 2006, p. 41, internet: http://www.biomedcentral.com/1472-6920/6/41.

KAMEL BOULUS, Maged N. – WHEELER, Steve, "The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education", in *Health Information and Libraries Journal*, London, Health Libraries Group, 2007, vol. 24, n. 1, p. 2-23, internet: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-1842.2007.00701.x/full.

CHRETIEN, Katherine C. – GREYSEN, S. Ryan – CHRETIEN, Jean-Paul – KIND, Terry, "Online posting of unprofessional content by medical students", in *JAMA – Journal of the American Medical Association*, Chicago, 2009, vol. 302, n. 12, p. 1309-1315, internet: http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=184624.

EYSENBACH, Gunther – POWELL, John – ENGLESAKIS, Marina – RIZO, Carlos – STERN, Anita, "Health related virtual communities and electronic support groups: systematic review of the effects of online peer to peer interactions", in *BMJ – British Medical Journal*, London, British Medical Association, 2004, n. 328, p. 1166, internet: http://www.bmj.com/content/328/7449/1166.

GBADEYAN, R.A., "Direct marketing to Online Social Network (OSN) users in Nigeria, in *International Journal of Marketing Studies*, Toronto, Canadian Center of Science and Education, 2010, vol. 2, n. 2, p. 275-282, internet: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijms/article/view/8141.

KSHETRI, Nir, "The organizational economics of social media", in KRIŽMAN PAVLOVIĆ, Danijela – BENAZIĆ, Dragan (a cura di), *Marketing challenges in new economy: book of abstracts & full papers on cd-rom*, 22nd CROMAR congress, Pola 6-8 ottobre 2011, Pola, University 'Juraj Dobrila' – Department of economics and tourism 'dr. Mijo Mirković', Fiume, CROMAR, 2011, internet: http://www.efpu.hr/site_media/media/papers/CROMAR_paper-social-media-v9_submitted.doc.

LEMLEY, Trey – BURNHAM, Judy F., "Web 2.0 tools in medical and nursing school curricula", in *JMLA – Journal of the Medical Library Association*, Chicago, 2009, vol. 97, n. 1, p. 50-52, internet: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2605032/.

NUKOVIĆ, Mirsad – AZEMOVIĆ, Nedžad – NUKOVIĆ, Jusuf, "Društvene mreže i njihova uloga u savremenom poslovanju", in GRANDOV, Zorka – LAKETA, Marko – JAKUPOVIĆ, Sanel (a cura di), *Zbornik radova – Proceedings: I međunarodni naučni skup 'Moć komunikacije 2012.' – 1st international scientific conference on 'Powercomm'*, Belgrado 1-2 giugno 2012, Banja Luka, Panevropski Univerzitet 'Apeiron', 2012, p. 138-153, internet: http://www.elitcollege.edu.rs/moc-komunikacije-2012/zbornik_radova-moc_komunikacije_2012.pdf.

PALIAGA, Marko – OLIVA, Ernes, "Ricerca preliminare sulla penetrazione della gestione elettronica nel sistema delle aziende municipalizzate della Regione Istriana", in *Ricerche sociali*, Rovigno, Centro di ricerche storiche, n. 19 (2012), p. 85-103, internet: http://www.crsrv.org/pdf/ricerche_sociali/Ricerche_sociali_19.pdf.

RAMAN, N.R.K., *Building a bank's brand equity through Social media*, Redwood Shores, Oracle Corporation, 2009, internet: http://www.oracle.com/us/industries/financial-services/045588.pdf.

ROMM, Celia – PLISKIN, Nava – CLARKE, Rodney, "Virtual communities and society: toward an integrative three phase model", in *International Journal of Information Management*, London, Elsevier Science Ltd, 1997, vol. 17, n. 4, p. 261-270, internet: http://www.itu.dk/people/khhp/speciale/artikler/Pliskin_virtual%20communities.pdf.

RUŽIĆ, Drago – BILOŠ, Antun – TURKALJ, Davorin, *E-marketing,* Osijek, Ekonomski fakultet, 2009.

SPAULDING, Trent J., “How can virtual communities create value for business?”, in *Electronic Commerce Research and Applications,* Amsterdam, Elsevier, 2010, vol. 9, n. 1, p. 38-49.

ZAVIŠIĆ, Željka – ZAVIŠIĆ, Senka, “Social network marketing”, in KRIŽMAN PAVLOVIĆ, Danijela – BENAZIĆ, Dragan (a cura di), *Marketing challenges in new economy: book of abstracts & full papers on cd-rom*, 22nd CROMAR congress, Pola 6-8 ottobre 2011, Pola, University ‘Juraj Dobrila’ – Department of economics and tourism ‘dr. Mijo Mirković’, Fiume, CROMAR, 2011, internet: http://bib.irb.hr/datoteka/529508.Zavisic_Zavisic.pdf.

SAŽETAK

DRUŠTVENE MREŽE I JAVNE USLUGE

U današnjici se gospodarski subjekti moraju suočavati sa sve zahtjevnijim potrošačima i sa sve žešćom konkurencijom. Iz tih je razloga za njih nužno pronalaženje adekvatnih metodologija koje će ih staviti u položaj da budu stalno na raspolaganju klijentima i korak ispred konkurencije. Nove tehnologije nude ekonomskom subjektu bezbroj mogućnosti povećanja konkurentnosti uz istovremeno zadovoljavanje potreba kupaca. Unutar novih tehnologija, društvene mreže predstavljaju sve izraženiju i uobičajeniju mogućnost da se poboljša upravljanje gospodarskim subjektima. Stoga se postavlja pitanje: na koji se način može poboljšati djelatnost komunalnih tvrtki korištenjem društvenih mreža? U ovom se radu analiziraju izgledi za prisustnost komunalnih poduzeća na društvenim mrežama koje imaju veliki utjecaj na poslovanje gospodarskih subjekata te shodno tome i na djelovanje javnih komunalnih društava, samim time što im donose značajne prednosti. Žele se identificirati i procijeniti moguće strategije “pojavljivanja” komunanalnih poduzeća na društvenim mrežama, nabrajajući i opisujući aktivnosti koje javno trgovačko društvo može na njima obavljati. U okviru pojedinih strategija nastupa, zahvaljujujući određenim djelatnostima na društvenim mrežama, komunalna društva mogu poboljšati rezultate poslovanja uz minimalne troškove i posljedično tome ojačati svoj dojam na tržištu stvarajući i potkrijepljujući lojalnost klijenata.

Ključne riječi: javna komunalna društva, društvene mreže, strategija.

POVZETEK

SOCIALNA OMREŽJA IN STORITVE JAVNE UPRAVE

Dandanes ekonomski subjekti se soočajo z vedno bolj zahtevnimi potrošniki in konkurence so vedno bolj ostre. Zaradi teh razlogov ekonomski subjekti

morajo opredeliti take metodologije, da so stalno na voljo strankam in, da so vedno pred konkurenco. Nove tehnologije ponujajo veliko priložnosti za povečanje konkurenčnosti ekonomskih subjektov in za zadovoljstvo kupca. V okviru novih tehnologij, socialna omrežja predstavljajo vedno bolj pogost izraz v izboljšanju dejavnosti upravljanja ekonomskih subjektov. Zastavljamo si torej naslednje vprašanje: na kateri način lahko uporaba socialnih omrežij na delovnem mestu, poveča aktivnost občinskih podjetij? V tem prispevku smo analizirali možnost prisotnosti občinskih podjetjih v socialnem omrežju. Te imajo velik vpliv pri upravljanju ekonomskih subjektov, posledično pa tudi o dejavnostih občinskih javnih podjetij – tudi zato, ker prinašajo korist subjektom. Želimo opredeliti in oceniti možne strategije občinskih socialnih omrežij na občinska podjetja, s poročanjem in opisom dejavnosti, ki jih lahko opravljajo javni občinski. V posameznih pristopnih strategijah, z zaslugo nekaterih dejavnosti v socialnih omrežjih, občinska podjetja lahko izboljšajo svoje rezultate upravljanja z minimalnimi stroški, posledično pa lahko okrepijo svojo podobo, ustvarijo in podpirati zvestobo do potrošnikov.

Ključne besede: občinska javna podjetja, socialna omrežja, strategije.

SUMMARY

SOCIAL NETWORKS AND PUBLIC SERVICES

Today the economic subjects have to confront more and more demanding buyers accompanied by a ruthless competition. For these reasons the same economic agents have to identify suitable methods to make them persistently available to clients and be always ahead of the competition. New technologies offer numerous opportunities to economic agents to increase competitiveness and, more importantly, satisfy the client. In the field of new technologies, social networks present a frequent term when talking about the betterment of operational activities of economic agents. The following question is therefore set: in what way can the use of social networks in a working environment improve the activities of municipalized companies? This research analyses the possibility of the presence of the municipalized companies in social network, which, in fact, have a major influence on the management of the economic operators and consequently on the activity of the public municipal companies, also because they bring considerable benefits to the above economic agents. Therefore, the intention is to identify and evaluate the possible “appearance” strategies of the municipalized companies on social networks, reporting and describing the activities which a public communal company is able to perform. In the field of single adherence strategies, thanks to certain activities in social

networks, the municipalized companies can improve their management results operating at minimum costs, and consequently strengthen their own image as well as create and corroborate the loyalty of their clients.

Key words: public municipalized companies, social networks, strategy.

TRADUZIONE, ATTO DI CREATIVITÀ

DARIO SAFTICH
Fiume

CDU 323.15(=50):82.03
Saggio scientifico originale
Novembre 2013

Riassunto: La condizione minoritaria implica uno sforzo di traduzione pressoché quotidiano. Il cittadino appartenente a una minoranza, in particolare se questa è di dimensioni numericamente ridotte, è costretto a destreggiarsi praticamente in continuazione tra due o anche più registri linguistici o dialettali. In tutti questi casi si schiude una miriade di dilemmi legati alla trasposizione di parole, proposizioni, frasi fatte, idee, ma anche del metalinguaggio burocratico e politico da un codice linguistico a un altro. Si è veramente fedeli all'originale quando si compie questa trasposizione, oppure spesso e volentieri tradurre significa tradire? E la traduzione è soltanto un atto meccanico in queste circostanze, oppure ha una sua valenza creativa? Nelle zone di frontiera mistilingui ci troviamo di fronte a un lavoro che ha in sé i semi dell'originalità. Come in un processo dialettico partendo da due componenti diverse si arriva a creare qualcosa di nuovo. Forse non di superiore. Ma sicuramente nasce un qualcosa che si sforza di coniugare realtà culturali diverse, o almeno di mediare tra di esse.

Parole chiave: tradurre, tradire, frontiera, creatività, letteratura.

1. Introduzione

La condizione minoritaria implica uno sforzo di traduzione pressoché quotidiano. Il cittadino appartenente a una minoranza, in particolare se questa è di dimensioni numericamente ridotte, è costretto a destreggiarsi praticamente in continuazione tra due o anche più registri linguistici o dialettali. Il passaggio dall'uno all'altro avviene spontaneamente, per automatismo. Questa situazione la ritroviamo spesso in famiglia, spessissimo sul posto di lavoro. Anche nell'ambito dei mass media minoritari la traduzione è un obbligo imprescindibile. Il giornalista di una testata etnica è costretto in permanenza a reinterpretare nella lingua della minoranza messaggi originariamente veicolati nell'idioma del popolo maggioritario. Ma anche il bilinguismo ufficiale, sia visivo sia parlato impone il ricorso alla traduzione. E in tutti questi casi si schiude una miriade di dilemmi legati alla trasposizione di parole, proposizioni, frasi

fatte, idee, ma anche del metalinguaggio burocratico e politico da un codice linguistico a un altro. Si è veramente fedeli all'originale quando si compie questa trasposizione, oppure spesso e volentieri tradurre significa tradire? E la traduzione è soltanto un atto meccanico in queste circostanze, oppure ha una sua valenza creativa? Ovvero c'è qualcosa di nuovo, c'è un qualcosa in più che finisce per legare due differenti codici linguistici e soprattutto due culture quando lo sforzo teso alla traduzione e alla reinterpretazione è quotidiano a causa della convivenza di più componenti nazionali o culturali sullo stesso territorio? Non vi sono risposte scontate, poiché il problema non è di oggi. Affonda le sue radici, specie nell'Adriatico orientale, nella storia. E ne scaturisce che convivenza significa anche traduzione. In cui dall'arte del tradurre può nascere anche qualcosa di originale.

2. Una "negoziazione"

Tradurre consiste nel trasferire un concetto da un sistema linguistico a un altro ed è un procedimento che può diventare impossibile se le coordinate concettuali esistono nel codice di partenza ma non in quello di arrivo. La traduzione può essere vista come una "negoziazione", al fine di rendere al meglio il testo originale. Rimanere fedeli allo stile dell'autore significa dare ai lettori le chiavi per interpretarlo, cercando una resa non solo a livello di significato ma ricreando la scansione dei tempi, le sonorità, i sentimenti. Tradurre però significa soprattutto rendere accessibile un testo a persone non solo di lingua, ma anche di cultura, tradizioni e abitudini diverse da quelle dell'autore.

3. Ma tradurre uguale tradire?

Questo binomio esemplifica perfettamente uno dei più consolidati paradossi della comunicazione soprattutto quando i testi da tradurre possiedano una connotazione artistica o letteraria. Tradurre è essenzialmente trasmettere il messaggio senza modificarlo, bensì restituirlo fedelmente. Il traduttore ha essenzialmente due anime: il linguista e lo stilista; per essere un buon traduttore l'una non deve prevaricare sull'altra. Tradurre è quindi sempre un po' tradire; ma se lo si fa coscienti dei rischi possibili, si tradisce soltanto lo stretto necessario. Curiosità e distacco sono due parole-chiave di questo mestiere: la curiosità di chi si pone prima di tutto come lettore attento davanti

a un messaggio e il distacco di chi lo deve trasferire ai lettori mantenendo il più possibile il suo ritmo e i suoi sapori. Ecco perché tradurre è prima di tutto una sfida.

Raccogliendo pareri illustri, Umberto Eco nel suo *Come si fa una tesi di laurea* afferma che tradurre è sempre tradire e aggiunge che tradurre è come avere una dentiera e non i denti veri, oppure è come indossare la parrucca o altre protesi di vario tipo.

Secondo il tipo di contenuto, la traduzione può implicare più l'emotività che la razionalità. La traduzione è un'arte che matura nella pratica e per diventare (buoni) traduttori non esiste altra via se non quella del tradurre quotidiano. Una traduzione fatta bene ha valore solo quando non si percepisce. Dunque, tradurre non è altro che mediare o, ancora meglio, intermediare, cioè mediare tra le parti, siano esse culturali siano esse linguistiche siano esse linguistico-culturali. Determinati riferimenti, anche se oscuri, dovrebbero talvolta restare corrispondenti all'originale, cosa che non sempre accade, anche in virtù delle distanze culturali che segnano dati o circostanze apparentemente simili. In ultima analisi il traduttore compie continuamente delle scelte.

4. La creatività in letteratura

Il sogno di molti traduttori letterari, infatti, è oltrepassare i meriti e la creatività dell'autore. Per comprendere a fondo tale questione, è necessario accettare il presupposto che una traduzione fedele al 100% è difficilmente realizzabile, poiché l'elaborato finale sarà sempre leggermente diverso dall'originale. La traduzione è sicuramente un importante strumento comunicativo e culturale. Tradurre[1] senza tradire non è facile e sono in tanti a ritenere che non si possano trasferire parole ed espressioni da una lingua all'altra. I punti di vista sono molteplici e difformi; alcuni, ad esempio, ritengono che il lavoro del traduttore sia prossimo a quello del copista che riproduce una scrittura. Secondo questi la riproduzione letterale può essere così semplice che vi riuscirebbe anche un trascrittore, dotato di conoscenze

[1] A tale proposito è utile considerare l'etimologia del termine "tradurre": contratto dal latino "traducere" – p.p. "traductus" – far passare, da "trans" al di là e "ducere" condurre; condurre qualcuno da un luogo all'altro, far passare un'opera da una lingua in un'altra; estensione: esplicare, interpretare. Tradurre significa dunque "rendere un significato disponibile". E visto che i confini tra le parole non sono stabili, tradurre è un'operazione al limite tra il tradimento del significato originale e il senso che noi attribuiamo a quella parola.

elementari sulla lingua di partenza. Al contrario, chi traduce poemi, liriche e prosa di stile elevato, è tenuto a conoscere l'uso della parola in uno specificato contesto estetico, quindi, deve poter armonizzare il proprio elaborato a uno stile e a un determinato linguaggio. Tuttavia, rispetto alle opere letterarie originali il testo tradotto ha sempre un'essenza diversa. C'è chi sostiene che tradurre significa in qualche modo "riscrivere" un testo e così dicendo tale affermazione sembra confermare che tradurre significa tradire.

La traduzione ideale deve rispecchiare fedelmente l'originale e suggerire il pensiero originale in un'altra lingua. Ecco perché alcuni ritengono che chi traduca narrativa o poesia deve essere anche uno scrittore o un poeta. La realtà dei traduttori di ogni tempo è di dover censurare le parole intraducibili o di crearne ex novo, dando vita a una traduzione che chiede al traduttore la stessa abilità e creatività possedute dall'autore originario.

5. Dialogo tra le culture

Il filosofo tedesco Walter Benjamin, nel saggio Die Aufgabe des Übersetzers [Il compito del traduttore] affronta la traduzione da un punto di vista filosofico con un'apertura alla dimensione extralinguistica. Benjamin parla di traduzione come "sopravvivenza" dell'originale e come espressione del rapporto più intimo tra le lingue, la cui affinità non consiste tanto in una somiglianza, quanto nella condivisione di qualcosa accessibile soltanto alla totalità delle loro intenzioni: "Come i frammenti di un vaso, per lasciarsi riunire e ricomporre devono susseguirsi nei minimi dettagli, ma non perciò somigliarsi, così invece di assimilarsi al significato dell'originale, la traduzione deve amorosamente, e fin nei minimi dettagli, ricreare nella propria lingua il suo modo di intendere, per fare apparire così entrambe – come i cocci frammenti di uno stesso vaso – frammenti di una lingua più grande"[2]. E anche se la traduzione non può rivelare fino in fondo questo rapporto segreto e intimo fra le lingue, secondo Benjamin essa può almeno rappresentarlo attraverso il rinnovamento dell'originale. Il vanto maggiore per una traduzione, secondo la prospettiva dello studioso tedesco, non è dunque quello di "leggersi come

[2] Walter BENJAMIN, *Charles Baudelaire: tableaux parisiens: deutsche übertragung mit einem vorwort über die aufgabe des übersetzers*, Heidelberg, Verlag von Richard Weissbach, 1923; trad. it. del saggio "Il compito del traduttore" in Walter BENJAMIN, *Angelus novus: saggi e frammenti, traduzione e introduzione di Renato SOLMI, Torino, Einaudi, 1962 (Saggi, n. 309), p. 39-52.*

un originale della sua lingua", piuttosto quello di non coprire l'originale, non fargli ombra, ma lasciare cadere su di essa la luce di quella che lui considera la lingua della verità, la pura lingua nascosta in ogni traduzione. Per favorire la conoscenza tra le culture è essenziale la letteratura tradotta. Secondo Even-Zohar, la letteratura è un elemento di quel complesso di sistemi integranti che si definisce cultura, e la letteratura tradotta, in modo particolare, è il mezzo attraverso cui arricchire il funzionamento di questo polisistema: "Attraverso le opere straniere, vengono introdotti nella propria letteratura elementi che prima non esistevano. Questi includono non solamente un nuovo possibile modello di realtà per rimpiazzare convenzioni non più in vigore, ma anche una serie complessiva di altri elementi, come un nuovo linguaggio poetico, nuove matrici, tecniche, intonazioni e via dicendo. È chiaro che i principi per selezionare le opere da tradurre sono determinati dalla situazione che regola il polisistema: i testi sono scelti a seconda della loro compatibilità con i nuovi approcci e del ruolo presumibilmente innovativo che essi possono assumere entro la letteratura di arrivo"[3.]

6. La ricerca di un'identità

È in tale contesto che occorre inquadrare la nozione di "traduzione" di Bhabha. Essa sta a significare la ricerca incessante da parte dei soggetti di un'identità culturale che dia senso e significato alla propria esistenza nel mondo. Tuttavia, come precisa Rushdie, ogni traduzione rappresenta un'interpretazione che implica necessariamente una distanza dal discorso originario: "La parola traduzione deriva, etimologicamente, dal latino 'portare di là'. Poiché noi siamo persone portate di là dal mondo, siamo individui tradotti. Si ritiene solitamente che qualcosa dell'originale si perda in una traduzione; insisto sul fatto che si possa guadagnare qualcosa"[4].

Ma è proprio tutto traducibile? Derrida avverte: "Il miracolo della traduzione non si compie tutti i giorni, delle volte c'è il deserto senza la

[3] Itamar EVEN-ZOHAR, "The position of translated literature within the literary polisystem", in *Poetics today*, Tel Aviv, the Porter institute for poetics and semiotics, 1990, vol. 11, n. 1, p. 45-51, internet: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic84298.files/Required_Readings/Even_Zohar.pdf; trad. it. "La posizione della letteratura tradotta all'interno del polisistema letterario", in Siri NERGAARD (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione, Milano, Bompiani, 1995, p. 225-238.*

[4] Salman RUSHDIE, *Imaginary homelands: essays and criticism 1981-1991*, London, Granta Books, 1991, p. 17.

traversata del deserto"[5]. Eppure la traduzione è centrale per ogni tentativo di comprensione e di comunicazione, tanto più quando la relazione implica orizzonti di significato, lingue, storia e culture diverse, straniere le une per le altre. Jacques Derrida evoca un doppio postulato: "Non si parla mai che una sola lingua … (sì ma) – Non si parla mai una sola lingua … questo non è soltanto la legge stessa di ciò che si chiama traduzione. Questo sarebbe la legge stessa come traduzione"[6].

Per Walter Benjamin il compito del traduttore è arduo, perché, se deve essere, nello spirito, fedele all'originale, tuttavia deve intuire l'intima verità di ogni lingua: in questo tutte le lingue sono affini fra di loro, senza per questo essere necessariamente somiglianti. Il compito del traduttore "consiste nel trovare quell'atteggiamento verso la lingua in cui si traduce, che possa ridestare, in essa, l'eco dell'originale"[7]. Il traduttore, nei fatti, dovrebbe stare in mezzo, nella condizione di "in-betweenness", come suggerisce la Scuola Canadese della traduzione, o collocarsi in ciò che Homi Bhabha ha definito come "third space", spazio terzo[8].

Com'è ben comprensibile, la tematica della traduzione è diventata centrale all'interno delle riflessioni del mondo moderno, postcoloniale, perché coglie l'aspetto della liminarità dell'esperienza della diaspora. "Vivendo negli interstizi …, stretto fra un atavismo 'nativista' o addirittura nazionalista e un'assimilazione metropolitana postcoloniale, il soggetto della differenza culturale diventa un problema che Walter Benjamin ha descritto nei termini del carattere irrisolvibile o liminare della 'traduzione': è l'elemento di resistenza nel processo di trasformazione, ciò che – in una traduzione – non è a sua volta traducibile"[9].

Nel ribaltamento del rapporto centro-periferia il processo di contaminazione e traduzione della narrativa e saggistica postcoloniale comporta alterazioni e sovversioni non solo della cultura di partenza, ma altrettanto di quella di arrivo o di attraversamento. La cultura, in questo contesto, è vista non più come un'unità stabile, ma come un processo dinamico che implica differenze e

[5] Jacques DERRIDA, *Le monolinguisme de l'autre: ou la prothèse d'origine*, Parigi, *Éditions* Galilée, 1996, p. 134, internet: http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/monolinguisme.pdf.

[6] Ivi, p. 25.

[7] Walter BENJAMIN, *Angelus novus …*, cit., p. 44.

[8] Jonathan RUTHERFORD, "Interview with Homi Bhabha: the third space", in Jonathan RUTHERFORD (a cura di), *Identity: community, culture, difference*, Londra, Lawrence & Wishart, 1990, p. 207-221.

[9] Homi K. BHABHA, *I luoghi della cultura*, Roma, Meltemi editore, 2001, p. 311.

incompletezza e che richiede alla fine una "negoziazione" di cui la traduzione fa portatrice.

E anche se la traduzione non può rivelare fino in fondo questo rapporto segreto e intimo fra le lingue, secondo Benjamin essa può almeno rappresentarlo attraverso il rinnovamento dell'originale. Benjamin usa una metafora geometrica per dire la natura dell'approssimazione della traduzione: la tangente al cerchio, che prima si avvicina e poi si allontana. Forse vuol dire che il senso del testo originale non è tanto un irraggiungibile ideale, ma che, una volta raggiunto, si perde, qualunque sia la traduzione. Il compito del traduttore allora è unicamente determinato: reinventare e riproporre un nuovo senso ogni volta, in ogni nuova traduzione. La liberta dà maggior prova di sé nell'amore della lingua pura verso la propria. Nonostante tutto si ammette che ogni traduzione sia solo un modo provvisorio di confrontarsi con l'estraneità della lingua. Soluzioni non temporanee né provvisorie, soluzioni attuali e definitive a questa estraneità sono interdette agli umani o comunque non sono perseguibili direttamente. Più esattamente il nocciolo essenziale della traduzione si definirebbe come ciò che nella traduzione resta a sua volta intraducibile. "Il compito del traduttore è sciogliere nella propria la lingua pura che è stata esiliata, liberandola dalla prigione del rifacimento letterario. Per amor suo il traduttore rompe le barriere fatiscenti della propria lingua"[10].

L'errore fondamentale del traducente è di attenersi allo stato contingente della propria lingua invece di lasciarsi potentemente commuovere dalla lingua straniera: "Attraverso la lingua straniera deve allargare e approfondire la propria. Non si ha idea della misura in cui ciò sia possibile e di quanto una lingua si possa trasformare. Una lingua si distingue dall'altra come dialetto da dialetto, non quando la si prende alla leggera ma proprio sul serio"[11].

7. Esperienze storiche

A lasciarsi commuovere non da una lingua straniera, ma dall'altra lingua del territorio sono stati spesso gli scrittori delle nostre terre, che hanno attinto a piene mani dalle esperienze altrui per allargare la propria visuale e creare

[10] Walter BENJAMIN, "Charles Baudelaire, Tableaux parisiens", in Walter BENJAMIN, *Gesammelte schriften*, herausgegeben von Tillman REXROTH, vol. IV-1, Frankfurt am Main, Suhrkamp verlag, 1991, p. 7-63, internet: https://archive.org/details/GesammelteSchriftenBd.4.

[11] Walter BENJAMIN, *Angelus novus* ..., cit., p. 44.

qualcosa di nuovo. Sull'Adriatico orientale e in particolare in Dalmazia la letteratura si è sviluppata guardando agli esempi dell'altra sponda. La traduzione si è rivelata una necessità a ogni passo, ma non per questo è stata meccanica. Da essa è nato qualcosa di nuovo, che ha favorito lo sviluppo di un'altra letteratura, quella croata. Che però non può essere spiegata senza ricorrere ai suoi legami con quella italiana … mediati dalla traduzione. Ad esempio Petar Hektorović, lo scrittore di Lesina (Hvar), autore di Ribanje i ribarsko prigovaranje [Pesca e discorsi pescherecci] si è cimentato anche quale traduttore di Ovidio. Nella sua traduzione dell'opera Remedia amoris di Ovidio, Petar Hektorović cerca un farmaco che liberi dai mali d'amore, ovvero "anela a trovare un medicamento che lenisca i problemi insiti in una specifica relazione, quella fra letteratura e realtà"[12]. In altre parole l'autore lotta con l'arma del testo letterario contro quei problemi che la letteratura avrebbe, secondo lui, creato: lotta facendosi forte di Ovidio contro il petrarchismo che, scrive Pavličić, all'epoca predominava nella sfera culturale europea e di rimando anche in quella dalmata.

Nello stesso tempo, indirettamente il traduttore di Lesina affronta i nodi che potremmo definire sempiterni della traduzione in linea con il motto tradurre-tradire. Hektorović dichiara nella dedica indirizzata all'amico Mikša Pelegrinović di aver deciso di tradurre solamente una delle due parti dell'opera di Ovidio e di aver tralasciato la seconda perché sconveniente. Il traduttore paragona nella dedica la traduzione a una nuova nascita: il passaggio da una lingua all'altra si configura come un parto, dal che si deduce che la traduzione va considerata praticamente su un piano di parità rispetto all'originale. Non è arduo trovare qui un punto di contatto con quanto afferma Marko Marulić nella sua dedica alla Judita, ovvero di "aver deciso di narrare nella nostra lingua (in croato, n.d.a.) la storia di Giuditta per renderla comprensibile a quanti non sono avvezzi ai libri in latino o italiano"[13.]

La sua opera è dunque dedicata a coloro che non possono leggere la Bibbia in latino o italiano. È destinata al popolo incolto che – come si vedrà più avanti – Marulić chiaramente differenzia dai buoni intenditori di letteratura, tra i quali vi è Balistrilić. In quest'ambito non è sicuramente casuale l'uso proprio del verbo spiegare, giacché esso sta a significare la narrazione dello stesso testo con altre parole, lasciando intatto il contenuto. Marulić, pertanto, "promette di offrire al popolo l'autentico contenuto biblico, solo delineato in

[12] Pavao PAVLIČIĆ, *Skrivena teorija, Zagabria, Matica Hrvatska, 2006 (Biblioteka: Theoria), p. 40.*

[13] Ivi, p. 4.

un'altra lingua. Così l'opera è giustificata anche dalla sua finalità. In tal modo ottiene una chiara motivazione sociale"[14].

Marulić non si limita, però, a giustificare le sue fatiche letterarie solo con motivazioni prettamente linguistiche e sociali: c'è ancora, scrive Pavličić, un altro aspetto della Judita che va spiegato e questo è rappresentato dalle sue decorazioni letterarie. L'autore, dunque, non si accontenta di riproporre in lingua croata una storia già ben nota e affrontata in altre lingue. La arricchisce con le peculiarità dello strumento linguistico al quale ricorre. Non si limita quindi a riproporre un testo, ma crea di pari passo qualcosa di nuovo e originale, che può interessare anche a chi conosce sia la lingua di partenza sia quella di arrivo. Perché la letteratura non nasce dal nulla, c'è sempre qualche esempio cui rifarsi, seppure con la volontà di non fermarsi e andare avanti.

8. Tradurre per conoscere

A cimentarsi nella traduzione italiana della Judita è stata Luciana Borsetto, che a questo proposito rileva: "A Diego Valeri e a Walter Benjamin pensavo accingendomi, sia pure per prova, a tradurre in italiano il primo libro della Judita. Diego Valeri affermava che tradurre è impossibile, e tuttavia, per impulso d'amore, per desiderio di possedere intimamente un'opera di poesia che amiamo, si traduce, o si tenta di tradurre; Walter Benjamin scriveva che tutti i grandi poeti devono contenere in una certa misura fra le righe le forme della loro traduzione virtuale. Prima ancora che tradurre poesia, o tentare di tradurla, il mio compito era intanto quello di leggerla: tradurre per me essendo allora ed essendo tuttora – i lavori su Marulić sono, come si suole dire, ancora in corso –, operazione strumentale e secondaria rispetto a quella, primaria, del conoscere il testo. Ma solo traducendolo potevo davvero conoscere un testo del tutto ignoto in italiano come il poema dello scrittore spalatino. E dunque per conoscere era necessario tradurre, o tentare di tradurre, ricercando semmai nell'originale, come suggeriva Benjamin, proprio le tracce della sua ipotetica traduzione virtuale"[15]. Una volta di più, dunque, la traduzione acquista un valore aggiunto; permette e anzi impone di andare a fondo nell'originale,

[14] Ivi, p. 13-14.

[15] Luciana BORSETTO, "Il primo libro della Judita in italiano. Problemi di traduzione poetica", in *Colloquia Maruliana*, Spalato, Književni krug – Marulianum, vol. VI (1997), p. 133-148, internet: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=14694.

di sviscerarlo. E quest'operazione non è una mera riproduzione del testo in un'altra lingua: è uno strumento per scoprire gli intimi legami in questo caso tra due culture e due letterature.

9. L'autotraduzione

Il croatista zaratino Arturo Cronia nelle sue opere si occupa anche degli scrittori bilingui nella letteratura croata, ovvero di quelli che hanno tradotto in italiano sé stessi e ritiene che queste traduzioni siano più interessanti, migliori o almeno diverse rispetto ai testi originali e facilitano la comprensione delle opere stesse, gettando una nuova luce sulla creatività dell'autore. Egli parte quindi dal presupposto che l'autotraduzione dovrebbe costituirsi come la traduzione nella sua forma più ideale poiché l'autore stesso si assume la responsabilità nei confronti della propria opera, per cui può "ricreare" il contenuto artistico già creato, fatto questo che risulta impossibile anche al miglior traduttore che abbia "giurato fedeltà" al testo originale. Cronia fa riferimento ad alcune autotraduzioni di letterati dalmati bilingui: Ivo Vojnović, Ante Tresić Pavičić e Vladimir Nazor. Nel caso di Ante Tresić Pavičić (trilogia Finis Reipublicae), scrive Cronia, "il traduttore ha superato il drammaturgo originale nei quadri più belli della sua tetralogia, che, dopo una debita preparazione storica, è opera di getto perfezionata solo nella sua lenta, paziente, operosa rettifica italiana"[16].

Valnea Delbianco però non appare per niente convinta del fatto che l'opera tradotta in italiano possa essere posta a un livello superiore rispetto all'originale croato, a prescindere dal fatto che il traduttore sia anche l'autore dell'opera stessa e quindi la versione italiana sia particolarmente libera, ovvero scevra dai lacci o meglio dagli obblighi di fedeltà che imprigionano chi traduce in una sorta di camicia di forza. "La comunicazione che si realizza con la traduzione è un processo complesso nel quale un sistema linguistico si adegua a un altro acciocché il messaggio scritto in un codice possa passare nell'altro. La conoscenza della lingua è soltanto il presupposto perché questo passaggio possa avere luogo. Il problema della traduzione degli elementi linguistici e del senso della frase da una lingua all'altra viene risolto ricercando le possibilità espressive della lingua in cui si traduce che danno al testo un'altra forma e modificano il significato. In quest'ambito va rispettata l'unità della forma e del contenuto dell'originale, per cui questo rappresenta per il traduttore un

[16] Arturo CRONIA, "Importanza delle autoversioni", in *Ricerche slavistiche, Roma, 'Sapienza' Università, vol. XI (1963), p. 142.*

compito creativo e artistico. Però questo procedimento non può in alcun modo essere equiparato a quello dell'autore che ha redatto il testo originario e che, a differenza del traduttore, non è sottoposto a vincolo alcuno. I casi di autoversioni possono essere alquanto diversi da quelli dei traduttori che traducono il testo altrui, proprio perché il condizionamento del testo originale è minore, c'è maggiore libertà, ma anche la consapevolezza della necessità di adeguarsi maggiormente a un pubblico diverso. Queste traduzioni possono essere viste anche come strutture nuove, di successo, però se le guardiamo alla stregua di traduzioni, ed esse tali sono, allora si tratta comunque di testi che si trovano in una posizione subordinata rispetto all'originale"[17].

10. Conclusione

Nelle zone di frontiera mistilingui, nelle condizioni in cui operano le diaspore, la traduzione si configura anche come ricerca di un'identità. Sia che si tratti di traduzioni di testi altrui, sia che si tratti di autotraduzioni in questi casi ci troviamo di fronte a un lavoro che ha in sé i semi dell'originalità. Come in un processo dialettico partendo da due componenti diverse si arriva a creare qualcosa di nuovo. Forse non di superiore. Ma sicuramente nasce un qualcosa che si sforza di coniugare realtà culturali diverse, o almeno di mediare tra di esse. Se per la convivenza è necessaria o comunque auspicabile la conoscenza reciproca, questa non può avvenire se non si affrontano le sfide delle traduzioni, consapevoli dei rischi che si corrono. La storia ci insegna che nel mondo della frontiera culturale la conoscenza e la creatività passano anche e forse soprattutto attraverso l'uso e la compenetrazione tra codici linguistici diversi. Non nasce una nuova lingua di certo, però le barriere se proprio non cadono, perlomeno si riducono.

SAŽETAK

PREVOĐENJE KAO STVARALAČKI ČIN

Manjinski položaj podrazumijeva gotovo svakodnevni napor prevođenja. Građanin koji pripada nekoj manjini, osobito ako je ona malobrojna, mora se skoro neprekidno snalaziti između dva ili više jezika ili narječja. U svim se tim slučajevima otvara čitav niz dilema vezanih uz prenošenje riječi,

[17] Valnea DELBIANCO, Talijanski kroatist Arturo Cronia: Zadar 1896. – Padova 1967., Spalato, Književni krug, 2004 (Biblioteka znanstvenih djela, n. 140), p. 174.

rečenica, gotovih fraza, ideja, ali i birokratskog i političkog govora iz jednog jezičnog kodeksa u drugi. Da li se uvijek ostaje vjeran originalu dok se vrši to prenošenje, ili ponekad prevođenje znači i izdavanje izvornika? Da li je u takvim prilikama prevođenje samo mehanički čin ili ima i svoju stvaralačku vrijednost? U jezično mješovitim pograničnim područjima ipak je riječ o poslu koji u sebi sadrži klice izvornosti. Kao u dijalektičkom procesu, polazeći od dviju različitih sastavnica dolazi se do stvaranja nečega sasvim novoga. Možda ne i boljega, ali svakako nastaje nešto što pokušava uskladiti dvije različite kulturne stvarnosti, ili barem posredovati među njima.

Ključne riječi: prevođenje, izdaja, granica, stvaralaštvo, književnost.

POVZETEK

PREVOD, DEJANJE USTVARJALNOSTI

Status manjšine nakaže vsakodnevno prizadevanje v prevajanju. Državljan, ki pripada manjšini, še posebej, če je ta številčno majhna, je dejansko prisiljen upravljati med dvema ali več jezikovnih registrov oz. narečji. V vseh teh primerih se odpira nešteto dilem v zvezi s prenosom besed, stavkov, besednih zvez, idej pa tudi metalingvističnih, birokratskih in političnih kodeksov iz enega jezika v drugega. Smo lahko resnično zvesti izvirniku v transpoziciji ali pogosto prevod pomeni prevara? Ali prevod je zgolj mehansko dejanje, ali ima svojo ustvarjalno vrednost? V obmejnih večjezičnih območjih se soočamo z delom, ki v sebi nosi seme izvirnosti. Tako kot v dialektičnem procesu, iz dveh različnih komponent se ustvari nekaj povsem novega. Mogoče nič boljšega. Zagotovo pa nekaj, kar si prizadeva za združitev različnih kulturnih okolja, ali pa vsaj za mediacijo med njimi.

Ključne besede: prevajati, prevara, državna meja, ustvarjalnost, književnost.

SUMMARY

TRANSLATION, THE ACT OF CREATIVENESS

The condition of the minorities implies an effort in translation on an almost daily basis. A citizen who belongs to a minority, particularly if the minority in question is of reduced dimensions, is bound to continuously cope with two or more linguistic or dialectal registers. In all these cases a myriad of dilemmas linked to the transposition of words, prepositions, fixed phrases, ideas are opened, as well as dilemmas concerning the burocratic and political metalanguage passing from one linguistic code to the other. Is it possible to be truly faithful to the original when carrying out this transposition, or does

translation often and willingly mean deception? Is the translation in these circumstances only a mechanical act, or does it have its own creative value? In a border zone of mixed languages we are in front of a work which in itself has seeds of originality. As in a dialectical process, something new is created starting off with two different components. Maybe it will not be of superior value. In any case, something is surely born that strives to join diverse cultural realities or at least to mediate between them.

Key words: translation, deception, border, creativity, literature.

JUGOSLAVISMO E NAZIONALISMO NEL CARTEGGIO MILOVAN ĐILAS – MATE MEŠTROVIĆ (1961-1981)

WILLIAM KLINGER

Centro di ricerche storiche
Rovigno

CDU 82-6(MilovanĐilas-MateMeštrović):
323.1“1961/19881”
Saggio scientifico originale
Dicembre 2013

Riassunto: Durante gli anni Sessanta e Settanta Mate Meštrović intrattenne un fitto epistolario col dissidente jugoslavo Milovan Đilas. Il carteggio fa luce sulla concezione della nazione di Đilas, problema sul quale egli non scrisse molto. Interessante il fatto che Đilas consideri, anche a vent'anni dopo la conclusione del secondo conflitto mondiale, l'Italia un nemico permanente per i popoli jugoslavi e principale motivo che giustifichi l'esistenza di uno specifico nazionalismo croato, distinto da quello serbo.

Parole chiave: Milovan Đilas, Mate Meštrović, nazionalismo, Jugoslavia.

Milovan Đilas: Ricordo che nel 1946 io ed Edvard Kardelj andammo in Istria a organizzare la propaganda anti-italiana. Si trattava di dimostrare alla commissione alleata che quelle terre erano jugoslave e non italiane: ci furono manifestazioni con striscioni e bandiere.

Giornalista: Ma non era vero.

Milovan Đilas: Certo che non era vero. O meglio, lo era solo in parte, perché in realtà gli italiani erano la maggioranza solo nei centri abitati, e non nei villaggi. Ma bisognava indurre gli italiani ad andare via, con pressioni di ogni tipo. Così fu fatto[1].

[1] Intervista di Alvaro Ranzoni a Milovan Đilas dal titolo “Se interviene anche l'Islam”, in *Panorama*, periodico, Milano, Mondadori editore, 21 luglio 1991, p. 77.

Vicino agli ambienti governativi americani, Mate (Matthew) Meštrović[2] contattò Milovan Đilas[3] nel 1961 dopo che questi aveva scontato quattro anni di reclusione per aver criticato l'invasione sovietica dell'Ungheria[4]. Il pretesto era dato dal fatto che l'editore Praeger non aveva versato neanche un centesimo di diritti d'autore a Đilas per *The New Class*, libro tradotto in una ventina di lingue la cui tiratura, solo dell'edizione inglese, superò tre milioni di copie[5].

[2] Mate (Matthew) Meštrović (Zagabria 1930 -), figlio del noto scultore dalmata Ivan Meštrović. Nel 1942 si trasferì con la famiglia in Italia per raggiungere la Svizzera nel 1943, per diplomarsi nel 1946 all'Ecole Internationale de Genève. Trasferitosi con la famiglia negli Stati Uniti, si laurea in storia all'University of Syracuse. Dal 1954 al 1956, dopo aver combattuto in Corea, Meštrović presta servizio nel reparto guerra psicologica per l'US Army nel Pacifico. Poi collabora con varie testate giornalistiche americane ed è membro di diverse organizzazioni croate negli Stati Uniti, tra cui la "Hrvatska Bratska Zajednica" di Pittsburgh. Fa pubblicare il libro di Franjo TUDJMAN, *Nationalism in Contemporary Europe*, New York, Columbia University Press, 1981. Dal 1982 al 1990 è presidente del Croatian National Council (Hrvatsko narodno vijeće). Tornato in patria nel 1990, ha ricoperto diversi incarichi parlamentari e diplomatici (fra cui quello di ambasciatore croato in Bulgaria, 1997-2000). Il figlio Stjepan Meštrović insegna sociologia alla Texas A&M University.

[3] Milovan Đilas (1911-1995), tra i principali collaboratori di Tito durante la lotta di liberazione e nel dopoguerra. Vicepresidente della Repubblica dal 1953, nel 1954 fu destituito da tutte le cariche ed espulso dal Partito. Critico sull'esperimento di edificazione del socialismo jugoslavo, in un'intervista del 24 ottobre 1956, in piena rivoluzione di Budapest, sostenne apertamente la rivolta. Fu subito messo sotto sorveglianza e il 27 novembre 1956 il tribunale lo condannò a tre anni di reclusione per "presa di posizione contro gli interessi jugoslavi". Recluso a Sremska Mitrovica, uscì nel 1958. Ma nello stesso anno diede alle stampe *The New Class*, per i tipi della Praeger di New York, che gli costò altri due anni di reclusione (1959-1961).

[4] Ringrazio Mate Meštrović e Denis Kuljiš per avermi messo a disposizione tre faldoni di materiale documentario. Il primo "Đilas Correspondence 1961-1966" contiene lettere relative ai rapporti che Đilas intratteneva con la famiglia Meštrović e tramite essa con alcuni ambienti della politica e società civile americana, soprattutto attraverso la casa editrice newyorchese Harcourt Brace Jovanovich. Il carteggio vero e proprio "My Correspondence with Đilas" appare condizionato dalle preoccupazioni di Mate Meštrović di carattere nazionale e di Đilas invece di fattibilità e sopravvivenza del sistema comunista jugoslavo. Il terzo fascicolo invece si compone di ritagli di giornale relativi alle visite di Đilas agli Stati Uniti e alla ricezione delle sue opere in America. Infine, vi si trova una bozza di saggio "Đilas as I knew him", un bilancio scritto da Meštrović dopo la morte di Đilas sulla natura e valenza del loro scambio intellettuale e il contesto geopolitico che lo aveva prodotto.

[5] *The New Class* procurò a Đilas la fama planetaria di primo dissidente del mondo comunista.

Meštrović, si adoperò senza successo per far avere il compenso a Đilas[6], ma fu grazie a lui che Đilas iniziò la collaborazione con la casa editrice Harcourt Brace Jovanovich (Braće Jovanović) di New York[7]. Dopo aver dato alle stampe *Conversations with Stalin*[8], nel 1962 le autorità jugoslave lo condannarono a tredici anni di reclusione, dei quali ne avrebbe scontati quattro. Uscì dal carcere il 31 dicembre 1966.

Nel biennio 1967-1968 il suo carteggio con Meštrović si mantenne intenso. Il pretesto fu dato da un articolo che Đilas pubblicò sul Washington Post sulle possibilità di democratizzazione della Jugoslavia[9]. Meštrović, invece, non si faceva molte illusioni sulla potenza dei nazionalismi in Jugoslavia[10]. Egli partiva dall'osservazione empirica che una volta emigrati in Occidente le distanze tra le varie comunità jugoslave si accentuavano, dividendosi sulla linea di faglia delle nazionalità[11]. Il fatto che atteggiamenti simili si riproponessero anche tra i "pasošari", gli emigranti in possesso del passaporto jugoslavo che avevano abbandonato il paese per motivazioni economiche e non politiche della generazione precedente di ustascia e cetnici in fuga dal regime di Tito, indicava, secondo Meštrović, che un'eventuale democratizzazione di stampo occidentale in Jugoslavia si sarebbe risolta in una riproposizione dello scontro etnico della seconda guerra mondiale[12]. Del resto anche la crisi della democrazia italiana, ormai pienamente evidente a partire degli ultimi anni

[6] Meštrović scrisse ripetutamente nel 1961 a Philip E. Mosely, in qualità di Director of Studies al Council of Foreign Relations – in "Đilas Correspondence 1961-1966". Philip E. Mosely (1905-1972) era anche President of the East European Fund and Professor of International Relations alle università Cornell e Columbia.

[7] Il fondatore William (Bill) Jovanovich (1920-2001), di origini serbo-montenegrine pubblicava spesso e volentieri volumi concernenti tematiche serbe e jugoslave. In una lettera Đilas lodava le sue doti imprenditoriali notando come in lui non si era ancora spento il fuoco patriottico. Lettera di M. Đilas a M. Meštrović, 6 dicembre 1967. Vedi anche l'obituario di Emily EAKIN, "William Jovanovich, 81, Longtime Publishing Chief, Dies", in *The New York Times*, December 6, 2001.

[8] Milovan ĐILAS, *Conversations with Stalin*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1962. Il libro è uscito in Italia con molto ritardo col titolo *Se la memoria non m'inganna*, per i tipi del Mulino nel 1987.

[9] Meštrović a Đilas, 4 febbraio 1967.

[10] Gli attacchi terroristici alle sedi diplomatiche jugoslave negli Stati Uniti, Canada, Germania, Francia, Danimarca, Australia, erano segno di una "mentalità selvaggia e sanguinaria che aveva già espresso terribili manifestazioni durante la seconda guerra mondiale". Meštrović a Đilas, 4 febbraio 1967.

[11] Meštrović a Đilas, 30 settembre 1967.

[12] Meštrović a Đilas, 10 febbraio 1968.

Sessanta, non fece che accentuare lo scetticismo di Meštrović per un'effettiva possibilità di estendere il modello della democrazia parlamentare anglosassone al di fuori del suo contesto d'origine[13]. Per Meštrović la storia avrebbe avuto la meglio sull'utopia.

Đilas rispose alle due missive del 1967 appena nel febbraio del 1968, di ritorno dalla sua lunga tournée americana. In aperta polemica con Meštrović che sul *Hrvatski Glas* aveva decretato il fallimento del comunismo jugoslavo in materia di questione nazionale, Đilas difendeva la soluzione federale di Jajce (AVNOJ II), viste le circostanze imposte dalla guerra e l'eredità della Jugoslavia monarchica. Per Đilas, la Jugoslavia, frutto di una guerra di liberazione al contempo nazionale e sociale, rappresentava un risultato duraturo la cui sopravvivenza non poteva essere messa in discussione. Semmai il problema stava nel fatto che il regime comunista s'illudeva di averla risolta una volta per tutte, mentre secondo Đilas le nazioni erano entità dinamiche che nel corso del tempo cambiavano baricentro. Non averlo compreso era un errore fatale per un regime di tipo comunista che, a differenza del fascismo, doveva porre fine allo sfruttamento del popolo e non poteva ignorare il paese reale[14]. Non averlo compreso privava il regime di una prospettiva per il futuro.

Accusato dai nazionalisti serbi di aver inventato la nazionalità montenegrina di "sana pianta" nel 1945, Đilas, pur non negando le sue origini montenegrine, si dichiarò sempre di nazionalità serba[15]. La suddivisione della popolazione jugoslava (almeno quella che usava il serbocroato) in nazioni distinte di Serbi, Croati, Montenegrini era per Đilas ingiustificabile sul piano "puramente teorico" essendo priva di "differenze oggettive"[16].

[13] Meštrović a Đilas, 13 dicembre 1969. Il riferimento era alla strage di Piazza Fontana di Milano, accaduta il giorno precedente.

[14] Đilas a Meštrović, 6 febbraio 1968.

[15] Per Đilas la sua identità montenegrina era di tipo "linguistico ed esistenziale, ma non politica e ideologica". Đilas a Meštrović, 19 febbraio 1968.

[16] Đilas elaborò le sue considerazioni sulla nazionalità montenegrina in un articolo apparso sull'organo del Partito *Borba*: Milovan ĐILAS "O crnogorskom nacionalnom pitanju", in *Borba*, 1° maggio 1945. Nelle sue trattazioni successive egli negò una valenza specifica al nazionalismo in Jugoslavia. Esso era il frutto della mancanza di democrazia in Jugoslavia che poi si manifestava attraverso il nazionalismo delle varie repubbliche. Le richieste di autonomia degli sloveni erano di natura economica, quelle croate d'indipendenza politica non contribuivano alla soluzione di problemi pratici, mentre quelle in Macedonia erano di natura meramente confessionale. Cfr. Milovan DJILAS, *The Imperfect Society*, Harcourt, Brace & World, 1969, tradotto a Londra in serbo: Milovan ĐILAS, *Nesavršeno društvo*, London, Naša Reč, 1970. Successivamente si disse convinto che in caso di formazione di due stati indipendenti di Serbia e Croazia si

Come Lenin, Đilas riconosceva al nazionalismo una semplice valenza strumentale che nel caso specifico si ricollegava alle diverse sfide che i popoli jugoslavi avevano dovuto fronteggiare nella storia. I primi erano sorti e risorti da un processo di emancipazione progressiva dall'impero ottomano. I secondi invece furono generati da dinamiche interne all'impero degli Asburgo, ma anche dalla necessità di rispondere alla sfida posta dall'unificazione italiana e il suo precoce irredentismo che ben presto aveva portato l'Italia a reclamare l'annessione di Istria e Dalmazia.

I croati avrebbero dovuto difendersi dalla minaccia italiana che Đilas considerava un fattore permanente[17]. L'ideologia nazionale croata gli appariva in questo senso più adatta rispetto a quella serba per rispondere alla sfida, come del resto dimostrato negli anni della resistenza partigiana all'occupazione italiana della costa adriatica orientale, popolata in prevalenza da croati. Questa, secondo Đilas, poteva essere la giustificazione nel tempo presente della divisione tra serbi e croati.

È l'Italia a rappresentare la minaccia permanente che giustifica la continuata esistenza di uno specifico progetto nazionale croato, meglio adatto a contrastarla. Đilas pare ignorare che sulla costa adriatica orientale i più attivi sostenitori di un progetto statale jugoslavo furono i dalmati – a partire del Comitato jugoslavo di Londra, capeggiato da Supilo e Trumbić durante il primo conflitto mondiale. Il movimento partigiano fece presa tra i croati solo grazie alla disastrosa politica di occupazione dell'Asse che assegnò buona parte della Dalmazia, un'area di preponderante insediamento croato, all'Italia di Mussolini. Lo stesso progetto jugoslavo nacque nel 1861 per giustificare l'inclusione di Fiume e della Dalmazia al Regno Trino da parte del principale collaboratore di Strossmayer, Franjo Rački, come risposta al contemporaneo compimento dell'unità italiana.

A ben vedere per Đilas il nazionalismo croato appariva giustificato solo laddove non minacciava l'esistenza della Jugoslavia. Il *locus classicus* del nazionalismo croato (che è sempre stato di chiave antiserba) traeva linfa vitale dalla contrapposizione confessionale tra cattolici e ortodossi in Slavonia, Bosnia ed Erzegovina. Qua Đilas, come Tito, non aveva nessuna proposta

sarebbe formato un movimento mirante a riunire questi due popoli "affini e accomunati dal destino". Đilas a Meštrović, 30 dicembre 1970. Il problema era per lui concreto, già nella citata missiva del 6 febbraio 1968 Đilas chiese a Meštrović: "Che farete della Bosnia? Che posizione intendete garantire ai croati di Vojvodina e ai serbi di Croazia? Lei è davvero convinto che l'*irredenta* italiana sia morta per sempre e di poter far a meno dell'aiuto dei Serbi?"

[17] Đilas a Meštrović, 6 febbraio 1968.

costruttiva. Đilas, in sintesi, tollerava il nazionalismo croato solo nella costa adriatica, dove si manifestava come patriottismo jugoslavo[18].

Per Đilas la Jugoslavia rivoluzionaria era erede delle migliori tradizioni del popolo serbo in materia di emancipazione sociale e culturale[19]. Đilas, infatti, non vede un ruolo costruttivo per i nazionalismi jugoslavi, fatta eccezione per quello serbo, riproponendo una visione messianica dello jugoslavismo, presente nella cultura serba fin dagli anni Trenta del Novecento[20].

Anche se non li tratta per esteso, forse perché il suo interlocutore era interessato unicamente a definire la posizione e le prospettive della nazione croata in seno allo Stato jugoslavo, Đilas applica lo stesso giudizio agli altri due popoli: quello sloveno, minacciato dall'Italia e da una Grande Germania protesa dal Baltico all'Adriatico e quello macedone che deve fare i conti con Bulgaria, Albania e Grecia[21].

A ben vedere la rinascita del nazionalismo integralista jugoslavo fu resa possibile dall'occupazione dell'Asse della Jugoslavia a vantaggio dell'Italia e del Terzo Reich e dei loro satelliti ungheresi, bulgari e albanesi. Fu solo in queste aree contese (Dalmazia, Slovenia, Montenegro) che il movimento partigiano di Tito si sarebbe radicato tra la popolazione, altrove esso fu imposto con la forza. La radicalizzazione dello scontro in Grecia dopo il 1946 permise a Tito

[18] Una svolta delle masse in senso nazionale croato si sarebbe verificata in Dalmazia solo a partire della seconda metà degli anni Ottanta, dopo l'affermazione di Milošević in Serbia, e soprattutto dopo l'inizio delle operazioni militari da parte dell'esercito di Belgrado nel 1990. Vero catalizzatore di tale mutamento di opinione è stato il settimanale *Feral Tribune*, inserto satirico del quotidiano di Spalato *Slobodna Dalmacija*, che a partire del 1989 iniziò a uscire autonomamente. Negli anni '90 criticando il regime di Tuđman, mostra simpatie verso l'autonomismo dalmata. Oggi solo in Istria e a Fiume, aree non coinvolte dagli scontri degli anni Novanta, lo jugoslavismo gode ancora di una certa popolarità come, del resto, una spiccata identità regionale che sembra accompagnarlo.

[19] La categoria di "serbo" poteva secondo Đilas estendersi a tutti i popoli jugoslavi, ma il fatto questi venissero esclusi dai serbi di Serbia rappresentava un atto di egoismo che impediva la formazione di un'identità jugoslava, premessa per la sua democratizzazione. In "Đilas as I knew him".

[20] Cfr. p. es. Radomir Konstantinović, *Filosofija palanke*, prima edizione, Belgrado, Nolit, 1969.

[21] Meštrović nota come Đilas più che rimproverargli il nazionalismo croato dopo che egli aveva aderito al Croatian National Council era l'ascolto che dava alle richieste degli indipendentisti kosovari e i contatti che Meštrović aveva col regime comunista bulgaro: "For after all, Bulgaria was the historic rival of Serbia for primacy in the Balkans, with claims to Macedonia, and was the faithful satellite of Moscow whose dark designs towards Yugoslavia Djilas always suspected". In "Đilas as I knew him".

di cementare la nazione macedone contro il nemico greco. La scomunica di Stalin del 1948 estese lo scontro anche alla Bulgaria e all'Albania, nonché all'Ungheria e Romania, una situazione che forse compattava la Jugoslavia, ma che difficilmente era sostenibile sul lungo periodo.

La concezione politica di Đilas, da lui intesa come militanza continua del singolo e mobilitazione permanente della società, solleva non pochi problemi di ordine pratico e teorico dei quali Meštrović se ne rende progressivamente conto. Dopo le purghe del 1971 in Croazia e del 1972 in Serbia i contatti fra i due si affievolirono fino a quasi cessare del tutto. L'ultima lettera di Đilas è del 30 settembre 1972, poi la comunicazione tra i due divenne episodica. Per Meštrović la mossa di Tito segnava la fine definitiva dei tentativi di trasformare la Jugoslavia in una confederazione. Per Đilas invece l'arresto del processo di liberalizzazione in Serbia segnava la fine del processo di democratizzazione del regime titoista e con esso della possibilità di stemperare i contrasti nazionali presenti nella società jugoslava. L'irrigidimento di Tito in materia di libertà politiche era segno per Đilas che il regime aveva imboccato una strada senza uscita. Per Meštrović la riduzione del pluralismo alla sfera inter-repubblicana, sancito dalla Costituzione del 1974, ricondusse la natura dei rapporti fra le singole repubbliche all'insegna della sfiducia e tensione che egli riscontrava fra le comunità jugoslave in esilio. Ripresero a scriversi nel 1977-1981, ma ormai la loro comunicazione era limitata a scambi di auguri e a comunicazioni di natura personale.

Anche il più "democratico" e "filooccidentale" dei leader jugoslavi si rivelò incapace di superare le categorie cristallizzatesi durante l'epopea partigiana nella seconda guerra mondiale. Come tutta la generazione che aveva fatto la guerra partigiana, Đilas fu incapace di uscire dai suoi angusti limiti concettuali e filosofici, per non parlare di quelli morali. Ancora più complicata appare quindi la posizione delle minoranze nazionali in Jugoslavia, specie quelle "problematiche" come l'albanese o l'italiana, fatalmente destinate a fungere da cavallo di Troia al servizio del permanente espansionismo italiano e russo. Del suo operato in Istria del 1946, del resto, non sembra essersi mai pentito, tantomeno delle ritorsioni partigiane delle quali fu responsabile in guerra[22].

[22] Interessante anche una nota di Indro Montanelli del 2000: "Non dimentichiamoci, quali che siano i nostri sentimenti, che la Jugoslavia fu l'unico Paese occupato dai Tedeschi – e purtroppo anche dagli Italiani – che resistette e si liberò con le sole sue forze. Che in quel periodo Gilas, da molti ritenuto addirittura il «Delfino» di Tito, abbia cercato di «disitalianizzare» tutta la costa adriatica – di cui era egli stesso originario – lo sapevo e mi fa male al cuore, ma posso capirlo. Che per farlo sia ricorso anche lui alle foibe, qualcuno me lo aveva detto senza però fornirmene prove. Ma comunque la cosa non mi

Finita la Guerra fredda, le divisioni presenti all'interno della società jugoslava ebbero il sopravvento sui fattori integranti. Né il progetto politico né il pensiero dell'ultimo uomo che lo incarnava sopravvissero al crollo del comunismo jugoslavo. Il dinamismo rivoluzionario si sarebbe rivoltato contro gli jugoslavi che tornarono divisi come ai tempi di Diocleziano di cui Đilas condivideva la terra di origine.

avrebbe sorpreso perché, anche se noi Italiani non eravamo direttamente ricorsi a quei metodi (e uso il «se» a ragion veduta), avevamo però protetto e coperto, assumendocene quindi la corresponsabilità, gli «ustascia» di Ante Pavelic, che io ho visto con i miei occhi all'opera. Passano gli anni. E un giorno si viene a sapere che il presunto «Delfino» del Maresciallo è finito in galera perché si è accorto che quel regime è una satrapìa in cui di «popolare» non c'è nulla, ci sono soltanto dei privilegiati che difendono i loro interessi; e non solo lo dice, ma anche lo scrive. In galera rimane un bel mucchietto di anni. Poi, per le sue benemerenze resistenzialiste, viene confinato nel suo paese d'origine, mi pare Spalato. Ed è in questo periodo che, attraverso il condirettore del «Giornale», Bettiza, che è suo quasi compaesano, stabilisco rapporti con lui e lo invito a una collaborazione, che lui non può darmi apertamente, ma lo fa sotto banco" ("La Stanza di Montanelli", in *Corriere della Sera*, 20 dicembre 2000, p. 41). Della collaborazione tra Bettiza, Montanelli e Đilas non sappiamo nulla.

SAŽETAK

JUGOSLAVENSTVO I NACIONALIZAM U KORESPONDENCIJI IZMEĐU MILOVANA ĐILASA I MATE MEŠTROVIĆA (1961.-1981.)

Tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina Mate Meštrović je održavao česte pismene kontakte sa jugoslavenskim disidentom Milovanom Đilasom. Iz korespondencije proizlazi Đilasovo poimanje nacije, argument o kojem nije puno pisao. Zanimljivo je što Đilas smatra Italiju, i nakon više od dvadeset godina od završetka rata, stalnim neprijateljem za jugoslavenske narode i glavnim razlogom koji je opravdavao postojanje specifičnog hrvatskog nacionalizma koji se razlikovao od onog srpskog.

Ključne riječi: Milovan Đilas, Mate Meštrović, nacionalizam, Jugoslavija.

POVZETEK

JUGOSLOVANSTVO IN NACIONALIZEM V KORESPONDENCI MILOVAN ĐILAS – MATE MEŠTROVIĆ (1961-1981)

V šestdesetih in sedemdesetih letih Mate Meštrović je imel gosto korespondenco z nasprotnikom Jugoslavije Milovaomn Đjilasom.

Korespondenca prikaže koncept Đjilasovega naroda, vprašanje na katerega ni dosti pisal. Zanimivo je, da Đjilas razmišlja, celo dvajset let po koncu druge svetovne vojne, o Italiji kot stalnega sovražnika jugoslovanskih narodov in glavni razlog, ki upravičuje obstoj hrvaškega nacionalizma, ki se razlikuje od srpskega.

Ključne besede: Milovan Đilas, Mate Meštrović, nazionalizem, Jugoslavija.

SUMMARY

YUGOSLAVISM AND NATIONALISM IN THE CORRESPONDENCE MILOVAN ĐILAS – MATE MEŠTROVIĆ (1961-1981)

During the sixties and the seventies Mate Meštrović had an intense correspondence with the Yugoslav dissident Milovan Đilas. The correspondence sheds light on Đilas's conception of nation, a problem about which he did not write much about. It is interesting that Đilas, even after 20 years from the conclusion of the Second World War, still considers Italy a permanent enemy of the Yugoslav people and the main motive which justifies the existence of a specific Croatian nationalism, distinct from the Serbian one.

Key words: Milovan Đilas, Mate Meštrović, nationalism, Yugoslavia.

ALLE RADICI STORICHE DELL'IDEA DEI DIRITTI UMANI: IL LINGUAGGIO DELL'*HUMANITAS* NELL'ANTICHITÀ CLASSICA E NEL CRISTIANESIMO

FRANCESCO CIANCI*
Spezzano Albanese (Cosenza)

CDU 80:347"652/653"
Saggio scientifico originale
Gennaio 2014

Riassunto: L'orizzonte culturale contemporaneo si muove dalla ferma convinzione che i diritti umani siano il prodotto della cultura e della filosofia della modernità: lo dimostrerebbe l'assenza di tale locuzione nel gergo antico. Invero, seppur è inconfutabile che l'espressione "diritti umani" o "dell'uomo" non compaia nel vocabolario premoderno, ciò non vuol dire che l'idea di diritti umani sia assente in epoca classica e antica: lo attesta il fatto che i diritti umani, tanto come ideali quanto nel loro contenuto, siano ravvisabili alla luce del linguaggio evocativo che essi possiedono e che inerisce l'uomo e quella grammatica scritta nel suo cuore. Il saggio ripercorre questa tesi alla luce del concetto di humanitas, ben presente, seppur con luci e ombre, nelle grandi tradizioni religiose e nelle sapienze umane dell'antichità classica, trovando nel messaggio evangelico di Gesù Cristo, il Logos incarnato, la sua massima espressione.

Parole chiave: diritti umani (dell'uomo), *humanitas* (concetto di), persona (concetto di), legge morale, filosofia, religioni, cristianesimo, dottrina sociale della Chiesa.

1. La forza evocativa del *logos* "diritti umani"

La dottrina contemporanea è solita attribuire l'espressione "diritti umani" o "dell'uomo" al vocabolario della modernità e in particolare a quello delle

* Francesco Cianci (Firenze, 1976), si è laureato dapprima in Scienze Politiche (presso la "C. Alfieri" dell'Università degli Studi di Firenze) e successivamente in Scienze Religiose (presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "S. Francesco di Sales" di Rende-Cosenza della Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale di Napoli). È membro del Comitato di redazione della rivista *Ricerche sociali* del Centro di ricerche storiche di Rovigno d'Istria, nonché collaboratore di altre riviste.

grandi "dichiarazioni" americana e francese, vale a dire la *Dichiarazione del buon popolo della Virginia* del 12 giugno 1776, a cui si ispirò la ben più nota *Dichiarazione di indipendenza* del 4 luglio 1776 delle tredici colonie britanniche d'America redatta da T. Jefferson e, soprattutto, la *Dichiarazione francese dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 26 agosto 1789, dove tale espressione venne per la prima volta esplicitamente "dichiarata"[1].

Sfogliando, infatti, i codici del passato non compare traccia di tale espressione. Tale locuzione non si rinviene nemmeno nei grandi testi religiosi. Neppure la Sacra Scrittura la riporta e, a tal proposito, non deve trarre in inganno quanto affermato nelle varie versioni linguistiche contemporanee di un passo attinente al libro delle *Lamentazioni*, laddove si legge "quando schiacciano sotto i loro piedi tutti i prigionieri del paese, quando falsano i *diritti di un uomo* in presenza dell'Altissimo, quando fan torto ad un altro in una causa, forse non vede il Signore tutto ciò?" (*Lamentazioni* 3,34-36, corsivo nostro), in quanto si tratta di una errata traduzione: infatti, la locuzione "diritti di un uomo" non si riferisce all'Uomo (*Adam*) in quanto tale, bensì al guerriero, al valoroso, per giunta, maschio (*géber*)[2].

[1] In modo particolare questa è la tesi di fondo sostenuta dal teorico francese Michel VILLEY, *Il diritto e i diritti dell'uomo*, Siena, Cantagalli, 2009. L'A. sosteneva nella sua opera come i diritti umani fossero il prodotto della cultura illuminista e delle sue deviazioni, che avevano portato all'eclissi e alla perversione l'idea della giustizia e del suo fine. La sua opera era indirizzata, tra l'altro, a Giovanni Paolo II, al quale cercava di mostrare la "pericolosità" della dottrina dei diritti umani di cui il Pontefice, invece, ne era un estremo difensore (cfr. per un'analisi della questione il contributo di Jean Pierre SCHOUPPE, "Il futuro del sistema dei diritti umani: nota sul discorso di Benedetto XVI all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nel 60° anniversario della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo", in *Ius Ecclesiae*, Roma, Pontificia Università della Santa Croce, 2009, n. 21, p. 195-207). Naturalmente, per onore di cronaca, il Pontefice non presupponeva una dottrina dei diritti umani secondo lo schema antropologico dell'illuminismo, quanto semmai alla luce del personalismo ontologico. Si può vedere una visione d'insieme del compianto Pontefice nel suo GIOVANNI PAOLO II, *Non uccidere in nome di Dio*, Casale Monferrato (Alessandria), Piemme, 2005. Per uno studio sul Magistero si veda il pregevole lavoro di Giorgio FILIBECK, *I diritti dell'uomo nell'insegnamento della Chiesa: da Giovanni XXIII a Giovanni Paolo II (1958-1998)*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2001. La bibliografia, naturalmente, in materia è innumerabile. Tra i tanti, si vedano i lavori di Gerhard OESTREICH, *Storia dei diritti umani e delle libertà fondamentali*, Roma-Bari, Laterza, 2001, nonché, per la bibliografia riportata, Gian Pietro CALABRÒ, "Diritti umani (Storia delle dichiarazioni dei)", in Elio SGRECCIA – Antonio TARANTINO (a cura di), *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, vol. IV, Napoli, Esi, 2011, p. 430-442.

[2] A tal proposito cfr. Albert HARI – Albert VERDOODT, *I diritti dell'uomo nella Bibbia e oggi*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2001, p. 5.

Tuttavia, la constatazione che tale espressione non compaia nel vocabolario dell'antichità non legittima la pretesa di coloro che vorrebbero che l'idea di diritti umani sia assente in epoca antica. Infatti, è bene tenere conto che l'espressione "diritti umani" o "dell'uomo" non esaurisce l'universo delle forme diacritiche con le quali gli stessi diritti vengono (e sono stati) enunciati. Nel vocabolario, non solo giuridico, ma anche di quello etico, filosofico e storico, tali diritti sono definiti oltre che "umani" o "dell'uomo", anche "fondamentali", "universali", "individuali", "naturali" e "della persona"[3]. Senza voler entrare nel merito del significato ermeneutico che le summenzionate aggettivazioni portano con sé – non è difficile a questo proposito dedurre il sostrato antropologico ed il retaggio etico-filosofico intrinseco a tali espressioni[4] – in siffatta sede ciò che ci preme porre in evidenza è la constatazione che, nonostante la relativa diversificazione terminologica, ciò che accomuna le relative terminologie è il significato ultimo a cui si riferiscono, cioè si tratta di diritti che sono propri degli uomini in quanto tali e distinti rispetto ad altri esseri animati ed inanimati. In altre parole, "il loro fondamento sta nella persona umana"[5]: infatti, affermare che vi sono diritti umani significa sostenere che ogni persona possiede, in ogni tempo e in ogni spazio, diritti in virtù della sua stessa natura, a prescindere o meno dalla concessione di una qualche autorità politica[6], essendo "la valenza precettiva dei diritti della persona […] certamente di ascendenza metagiuridica"[7].

Con ciò, tuttavia, non si vuole affermare che i diritti umani abbiano trovato (e trovino tuttora) una loro legittimazione giuridica in ogni tempo e luogo né tantomeno si vuole ridurre l'importanza storica che ebbe la sottostante riflessione filosofica della modernità all'avvio di quel lento e progressivo processo politico di riconoscimento formale dei diritti dell'uomo, ma solo

[3] Per una disamina su tali espressioni si veda il lungimirante saggio di Gregorio PECES-BARBA, *Teoria dei diritti fondamentali: giuristi stranieri di oggi*, Milano, Giuffrè, 1993, p. 9 *et passim*.

[4] Sulla questione si veda Enrico BERTI, "Per una fondazione filosofica dei diritti umani", in *Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli*, Padova, Liviana, 1987, n. 1, p. 29-35; nonché lo scritto di Edward G. FARRUGIA, "Fondamenti teologici e filosofici dei diritti umani", in *Iura Orientalia*, Roma, Pontificio Istituto Orientale, vol. V (2009), p. 129-138.

[5] Antonio PAPISCA, *Il Diritto della dignità umana. Riflessioni sulla globalizzazione dei diritti umani*, Venezia, Marsilio, 2011, p. 24.

[6] Cfr. in tal senso Giovanni AMBROSETTI, "I diritti umani nella visione cristiana", in Gino CONCETTI (a cura di), *I diritti umani: dottrina e prassi*, Roma, Ave, 1982, p. 611-630 (*ivi*, p. 612). Si veda anche Gian Pietro CALABRÒ, "Diritti umani (Concezioni dei)", in Elio SGRECCIA – Antonio TARANTINO (a cura di), *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, cit., p. 383-394.

[7] Antonio PAPISCA, *Il Diritto della dignità umana*, cit., p. 24.

sostenere, alla luce del dato antropologico, che il *logos* “diritti umani” inglobi in sé un’ideale che affonda le sue radici storiche in tempi ben più lontani dell’epoca moderna, seppur è proprio a partire da quest’epoca che tale ideale troverà una prima, vera e propria “forma di rappresentazione dichiarativa”, grazie al proliferare in lungo e in largo di carte, dichiarazioni e altri documenti giuridico-politici tesi al riconoscimento formale e universale dei relativi diritti.

Inoltre, a conferma della nostra tesi si potrebbe richiamare la forza evocativa che la locuzione “diritti umani” porta con sé: a tal proposito è ben nota la lezione di come la parola abbia in sé una forza costitutiva e fondante ovvero, per richiamarci ad un linguaggio prettamente biblico, “creatrice”, vale a dire capace di dare forma alla ragione e alle idee[8]; nel linguaggio greco, infatti, il termine *logos* esprime una duplice valenza: da un lato significa “parola”, dall’altro “ragione”. Ma non si tratta di significati antitetici, bensì giustapposti l’uno all’altro ed entrambi riferiti all’uomo: la classica definizione di Aristotele, cioè che l’uomo è “*ton zoon logon echon*” (*Politica* 1, 1252a; *Ethica Nicomachea* 1, 13), è a tal proposito illuminante. Parola e ragione sono infatti tipici dell’uomo, al punto che lo stesso Parmenide giunse ad affermare che “l’essere, il dire e il pensare sono la stessa cosa” (*Fragmentum* b3); la parola come la ragione, ricordava a suo tempo il pensatore tedesco M. Heidegger, è “la facoltà che fa dell’uomo un uomo”[9]. Il *logos*, nel duplice significato di parola-ragione, non si riduce nell’essere una caratteristica qualunque dell’uomo, ma rappresenta un elemento caratterizzante l’uomo stesso, che lo contraddistingue dagli altri esseri animati[10]. Il linguaggio diventa così un fatto costitutivo dell’essere umano: “l’uomo – scrive ancora M. Heidegger – non sarebbe uomo se non gli fosse concesso di parlare”[11]. La parola, quindi, specchio della ragione, dice cosa è l’uomo rispetto non solo a sé, come vorrebbe una minimalista interpretazione basata sul motto “*cogito ergo sum*” di antica memoria cartesiana, ma anche rispetto agli altri, a ciò che lo circonda e lo investe nel suo intimo più profondo: vale a dire la sua stessa *humanitas*[12].

[8] Cfr. Jean F. COLLANGE, *Teologia dei diritti umani*, Brescia, Queriniana, 1991, p. 11 *et passim*.

[9] Martin HEIDEGGER, *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia, 1973, p. 189.

[10] Si veda Ottavio DE BERTOLIS, “Diritto, linguaggio ed antropologia”, in *La Civiltà Cattolica*, Roma, Collegio dei Padri Gesuiti, 2011, n. 2, q. 3861, p. 261-270, da cui traiamo alcuni spunti per la stesura di questo paragrafo introduttivo.

[11] Martin HEIDEGGER, *In cammino verso il linguaggio*, cit., p. 189.

[12] Come ha giustamente osservato Mario MELINO, “Alfabetizzazione”, in *Annali della pubblica istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2002, n. 4-5, p. 3-6, l’uomo, attraverso

In questo quadro di idee, allora, si può comprendere la tesi di fondo da cui muoviamo e cioè: se le idee stanno alla ragione, come questa sta all'uomo che diventa parola vivente, allora non si può negare che le motivazioni di fondo che hanno mosso le moderne dichiarazioni sui diritti dell'uomo trovino idee e quindi parola fin dalla genesi dell'uomo stesso. Di conseguenza, la storia dei diritti umani altro non è che la storia dell'uomo in quanto tale. Proprio perché storia dell'uomo, questa storia dei diritti umani affonda le proprie radici storiche, tanto come ideali quanto nel loro contenuto, fin dall'antichità; in altre parole, la storia dei diritti umani poiché storia dell'uomo si rivela sia come "parola fissata nella memoria" sia come "testimonianza scritta", trovando, seppur tra luci ed ombre, nel linguaggio dell'*humanitas* prodotto dalle grandi tradizioni religiose e dalle sapienze umane il suo sottofondo ideale[13], fin quando il cristianesimo non prese corpo nella storia dell'umanità, conferendo a tale categoria "una profonda autenticità"[14].

2. Il concetto di *humanitas* nell'antichità (tra luci ed ombre)

Presupposto ideale ai diritti dell'uomo è quindi il linguaggio dell'*humanitas*, che tali diritti contengono intrinsecamente. Sotto il profilo storico-etimologico, il termine *humanitas*, proprio della cultura latina, è apparso per la prima volta

il linguaggio e i codici simbolici, ha organizzato la sua esistenza. Infatti, il linguaggio, infatti, costituisce una delle attività più antiche ed elementari di cui si sia servito l'uomo al fine di comunicare con i suoi simili e finalizzato alla *koinonia* tra gli uomini. Dove vi è linguaggio vi è, infatti, una società (potremmo dire *ubi lingua ibi societas*); e il linguaggio altro non è che l'insieme dei suoni, dei segni comunicativi con i quali gli individui di quella società esprimono i loro pensieri e i loro sentimenti. Il linguaggio, quindi, è l'espressione stessa di quei pensieri e di quei sentimenti; è in altre parole "specchio" della società e dell'uomo stesso.

[13] Scrive Gianfranco MAGLIO, "Genesi storica dei diritti umani e problematiche attuali", in *Nuova Secondaria*, Brescia, La Scuola, 2012, vol. 30, n. 4, p. 22-28: "L'antropologia classica (greco-romana) e quella cristiana medievale sviluppano infatti, pur nella diversità degli approcci, un ideale universalistico di umanità con i concetti di *philanthropia* e *axìa* in ambito greco (che conservavano un carattere aristocratico) e di *humanitas* in ambito romano" (*ivi*, p. 23). Per un'introduzione sui diritti umani nelle varie culture si vedano i vari saggi apparsi nel numero monografico emblematicamente intitolato "Etica delle religioni universali e diritti umani" della rivista *Concilium*, Brescia, Queriniana, 1990, n. 2.

[14] In questi termini Giovanni AMBROSETTI, "I diritti umani nella visione cristiana", cit., p. 612.

in alcuni scritti della sapienza filosofica greca del V sec. a.C., trovando ampie riflessioni soprattutto nel cristianesimo, anche se il relativo concetto non è estraneo alle altre culture, specialmente alle tradizioni religiose orientali.

Con riferimento a queste ultime, ad esempio, il libro sacro dell'induismo per eccellenza, il *Mahabharata*, la enuncia addirittura in forma "apocrifa", laddove vi si legge: "vi annuncio una dottrina segreta: nulla in verità è più eccellente dell'umanità" (*Mahabharata* 12); mentre in Cina, la dottrina di Chuang Tzû la proclama come "la virtù per eccellenza […], una virtù superiore che persino la pietà filiale non basta a definire"[15].

Nella cultura greca, la parola "umanità" non ha un vero e proprio corrispettivo terminologico che ne riassuma in maniera onnicomprensiva il significato semantico della locuzione latina *humanitas*, al punto che qualche autore ha legato tale concetto alla *paideia* greca, prendendo come spunto le opere teatrali della commedia latina[16]. In verità, a ben vedere, il tentativo di equiparare tale nozione a quella più ampia di *humanitas* sulla base di un passo contenuto nelle opere di Aulo Gellio (*Noctes Atticae* 13, 17), non è del tutto corretto, poiché il termine *humanitas* non ha (solo) il contenuto ristretto di "educazione" o "cultura", tipici ed esclusivi invece del concetto greco di *paideia*. Ciò nonostante, non si può nemmeno accettare la tesi a suo tempo proposta da Varrone, il quale, nella sua nota polemica contro Cleante, giunse ad affermare la superiorità concettuale dell'idea latina di *humanitas* rispetto alla *paideia* greca, asserendo che la cultura greca non solo non seppe coniare il termine, ma nemmeno pensare il relativo concetto in maniera universale a causa della sua presunta superiorità culturale (cfr. *Satire Menippee* 245), difettando *in nuce* della differenziazione, secondo una nota espressione di Erodoto, tra ciò che era greco, "*tò ellenikòn*" (*Historiae* 8, 144), e ciò che era barbaro, confinando quindi la relativa nozione sulla base dell'*ethnos*[17].

Non sarebbe difficile dare ragione a Varrone se tenessimo in considerazione alcune teorizzazioni poste in essere da alcuni dei più grandi pensatori della cultura greca. Basti a tal proposito citare alcune delle fonti più autorevoli del tempo. Ad esempio, Diogene Laerzio, parlando di Talete, attesta che Ermippo

[15] Cfr. Albert HARI – Albert VERDOODT, *I diritti dell'uomo nella Bibbia e oggi*, cit., p. 67.

[16] Si allude qui all'opera di Werner JAEGER, *Paideia: la formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, p. 16.

[17] Seppur è da tenere in considerazione che tale concettualizzazione non aveva alcun sfondo razzista: su questo tema mi sia consentito rimandare al mio Francesco CIANCI, "Alle radici bibliche dell'idea di nazione", in *Vivarium*, Catanzaro, Istituto Teologico "S. Pio X", 2011, n. 3, p. 369-378.

attribuisse a quel filosofo ciò che era detto di Socrate, il quale era solito ringraziare il fato per tre motivi: "primo perché nacqui uomo e non bestia; secondo perché uomo e non donna; terzo perché greco e non barbaro" (*Vitae philosophorum* 1, 33). Anche Plutarco afferma che Platone "soleva ringraziare la natura, primo, perché era nato uomo e non animale muto; secondo, perché maschio e non femmina; poi, perché greco non barbaro; e, infine, perché era nato ateniese ai tempi di Socrate" (*Vita Marii* 46). Testimonianza quest'ultima tramandataci anche da Lattanzio (cfr. *De divinis institutionibus* 3, 19)[18].

Non devono però stupire tali affermazioni: nella società greca antica, l'idea di eguaglianza era alquanto un'utopia, se non un vero difetto della giusta ragione umana. Anzi, per Platone quanto per Aristotele, la società ideale era quella dove ognuno godeva di precisi ruoli sociali. Platone, addirittura, mostra come lo Stato ideale consista nel dominio dei migliori (*sofocrazia* o *noocrazia*), ossia dei "filosofi", che governano non nell'interesse dei pochi, come avviene invece nell'oligarchia, ma per il raggiungimento del bene comune, secondo i parametri della verità, della conoscenza e della giustizia (cfr. *Politica* 297c). Seppur il fine dello Stato platonico è teso al bene e alla giustizia dei molti, è da ravvisarsi proprio nella ristrettezza concettuale attribuita all'idea di eguaglianza tra gli uomini, il limite di fondo alla sua teoria. Platone, infatti, giunse perfino a legittimare le aberranti pratiche della soppressione degli informi e degli infermi, a legittimare l'esistenza della schiavitù e la palese discriminazione delle donne (cfr. *Repubblica* 553c), queste ultime considerate *naturaliter* inferiori ai cittadini maschi anche da Aristotele (cfr. *Politica* 1522a-1523a)[19].

Se ci fermassimo a queste testimonianze, sarebbe impossibile non dare ragione a quanto affermato da Varrone; ma in realtà le sue tesi non sono del tutto condivisibili, sia per quanto riguarda la comparazione terminologica del termine latino *humanitas* al greco *paideia*, sia soprattutto in comparazione agli aspetti estrinseci ed intrinseci della cultura della società del tempo.

Quanto alla questione terminologica, si deve infatti notare che il termine greco che più si avvicina al concetto latino di *humanitas* non è quello di *paideia*, ma sicuramente quello di *philanthropia*, che indica un atteggiamento umanitario teso all'unione, alla fratellanza e all'amicizia tra gli uomini,

[18] In tema si rimanda al pregevole lavoro di Reginaldo M. PIZZORNI, "Persona umana e diritti dell'uomo", in *Persona y Derecho*, Universidad de Navarra, Instituto de Derechos Humanos, 1993, n. 28, p. 85-119.

[19] Cfr. Nicola MATTEUCCI, "Dell'eguaglianza degli antichi paragonata a quella dei moderni", in *Intersezioni*, Bologna, Il Mulino, 1989, vol. 9, n. 2, p. 203-230.

nonché la benevolenza degli dei e dei re[20]. Fu, infatti, proprio quest'ultima concezione ad insinuarsi nel gergo della scuola filosofica della Stoà, le cui riflessioni, specie quelle elaborate da Panezio, influirono indubbiamente all'interno degli ambienti culturali del mondo latino, in particolare nel Circolo degli Scipioni e in Cicerone, vero cultore del concetto di *humanitas* nell'antica Roma. L'aspetto terminologico, infatti, ci offre la prova che all'interno della cultura greca non furono in pochi a superare la visione ristretta dell'*humanitas* o *philanthropia* alla sola cultura ellenica: così, ad esempio, in Erodoto non è presente, a differenza invece di quanto si ravvisa nel pensiero di Tucidide o di Senofonte, quel sentimento di immensa superiorità della civiltà greca su quella dei barbari, a cui perfino il console romano Marcio Porcio Catone da acerrimo oppositore di quella cultura dovette soccombere. Addirittura lo storico di Alicarnasso, che si meritò l'aggettivo di *'filobarbaro'*, enfatizzò la cultura, la scienza, le idee religiose degli stessi barbari considerati come apportatori di quelle stesse idee fatte proprie dalla cultura greca.

Inoltre, non si può sostenere la tesi di Varrone, secondo cui il concetto latino di *humanitas* avesse, a differenza della concezione greca, una valenza universale: anche nell'antica Roma non mancano pensatori che videro in tale concetto la missione "evangelizzatrice" dell'espandersi dell'Impero, e quindi una prerogativa di Roma sui *barbares*. Emblematiche sono a tal proposito le parole di Plinio il Vecchio, il quale, memore di quanto detto da Caio Giulio Cesare nell'endiadi "*cultus atque humanitas*" (*De bello gallico* 1, 1, 3), celebrò la Patria italica nella nota formula "*numine deum electa, quae humanitem homine daret, breviterque una cunctarum gentium in toto orbe patria fieret*" (*Naturalis historia* 3, 39) ovvero come colei che è stata "scelta dalla potenza divina per dare l'umanità agli uomini, e in breve per divenire lei sola Patria di tutte le genti nel mondo intero". In questo quadro, l'*humanitas* latina è destinata, secondo il noto adagio di Ovidio, ad "*urbis et orbis*" (*Fasti* 6, 284), cioè alla città (Roma stessa) e al mondo intero, ma l'umanità non è vista come un fatto in sé, di ogni uomo, ma "donata" da Roma al resto del mondo[21].

[20] Cfr. in tal senso Albert HARI – Albert VERDOODT, *I diritti dell'uomo nella Bibbia e oggi*, cit., p. 67.

[21] Anche in questo caso, come nel mondo greco, non vi è alcuna discriminazione di carattere etnico o razziale: cfr. in tema Renato ONIGA, "Lingua e identità etnica nel mondo romano", in *Plurilinguismo*, Università di Udine, Centro Internazionale sul plurilinguismo, 1997, n. 4, p. 49-64. Dello stesso A., si veda con riferimento al tema da noi trattato, il capitolo VI della recente opera *Contro la post-religione: per un nuovo umanesimo cristiano*, Verona, Fede&Cultura, 2009, dal quale traiamo alcune delle riflessioni apportate *supra* nel *corpus* del testo, oltre che qualche riferimento sugli autori classici latini.

Eppure, come tra luci ed ombre si muoveva la concezione della *paideia* greca, così anche il mondo latino ebbe a conoscere teorizzazioni dell'*humanitas* al di là di queste ristrettezze concettuali. In modo particolare, pur trovando cenni già nelle opere di Nevio e di Ennio, il concetto di umanità ebbe ampi riscontri grazie all'opera dei commediografi Menandro e Terenzio. Nello specifico Menandro rappresentò nelle sue commedie un uomo comune e autentico, con i suoi pregi e i suoi difetti. La filantropia fu il sentimento che permeava le trame degli eventi rappresentati, ossia i sentimenti di fratellanza e amicizia tra gli uomini, la comunanza di destino a cui tutti gli uomini, al di là del loro *status* civile, "aristocratico" o "plebeo", "libero" o "schiavo", sono cosmicamente chiamati. Tali sentimenti altro non esprimevano che il principio e il fine dell'*humanitas,* il cui spirito doveva prevalere su qualunque contrasto di ordine sociale, religioso e politico. Questa idea, troverà, successivamente nella commedia di Terenzio la sua somma massima nel noto adagio "*homo sum: humani nihil a me alienum puto*" (*Heautontimorumenos* 77) cioè "niente di ciò che è umano mi è estraneo", massima enfatizzata da Seneca, il quale, in una delle sue lettere indirizzate all'amico Lucilio, scrive con estrema profondità e commozione le seguenti righe: "sostituendo tutti i comandamenti particolari, posso riassumere il compito dell'uomo in questa breve formula: […] sono un essere umano e niente di ciò che è umano mi è estraneo" (*Epistolae* 51-52).

Nell'epoca romana classica, tuttavia, si deve a Cicerone lo sviluppo del concetto di *humanitas*. Le sue riflessioni rappresenteranno, infatti, una delle più belle sintesi, tanto da attirarsi la fama e l'onore presso gli ambienti cristiani, al punto che l'illustre vescovo di Milano sant'Ambrogio si ispirò al grande oratore nella stesura dell'omonima opera *De Legibus*. Per l'Arpinate l'*humanitas* è un principio morale oggettivo da cui scaturisce il dovere di ogni uomo verso il prossimo mosso oltre l'utile personale (*De Officiis* 3, 89). Questa concezione di fondo non ebbe solo il merito di enfatizzare lo stretto legame tra l'atteggiamento dell'*humanitas* con quello di *pietas*, ma soprattutto quello di individuare nell'*humanitas* la "*vimque omnem humanitatis*" (*De Oratore* 1,53), ovvero "tutta l'essenza della natura umana": quindi l'*humanitas*, nella concezione ciceroniana, oltre ad essere pragmatica, portava con sé, seppur velatamente, anche una visione, per così dire, ontologica.

Nonostante le molte ombre che il pensiero della società antica portava con sé, emerge, tuttavia, alla luce di questi pochi ma significativi esempi, la convinzione che il principio della *humanitas* non fu una categoria del tutto avulsa al pensiero dell'antichità classica: anzi, a dire il vero, tale principio venne sempre più prendendo corpo come valore omnicomprensivo e universale, capace di riconoscere e rispettare l'uomo in ogni uomo, al punto da indurre

a migliorare la condizione delle categorie sociali più deboli, nonostante la peculiarità della visione del mondo (*Weltanschauung*) che la stessa società antica portava *in nuce*[22].

3. Il linguaggio dell'*humanitas* nei grandi codici giuridici dell'antichità

Seppur è vero che nell'antichità nessuno – ad eccezione del re – godeva di diritti veri e propri, cioè che nessuno era come tale "soggetto di diritto" *stricto sensu*, è altrettanto vero che nei codici dell'antichità "l'universale ricorrente"[23] dell'umanità sembra emergere, seppur con luci ed ombre, proprio attraverso la progressiva comprensione dei valori di uguaglianza, libertà e dignità umana inerenti al linguaggio dell'*humanitas*.

Infatti, negli antichi codici mesopotamici, quali il Codice di re Ur (ca. 2061-2043 a.C.) e il grande Codice di Hammurabi (ca. 1729-1687 a.C.) possono essere individuate tracce dei diritti umani. In modo particolare, nel Codice di Hammurabi – che influenzò non di poco la cultura sociale degli ebrei, dei greci e dei romani, oltre che delle altre civiltà limitrofe del tempo, nonché lo stesso diritto moderno, specie nelle prescrizioni di carattere economico – si rinvengono differenti prescrizioni tese a tutelare, tra l'altro, i diritti delle donne, dei bambini e, perfino, quelle degli schiavi. A quel tempo, tuttavia, è da ravvisarsi nel Cilindro di Ciro il Grande (538 a.C.) la prima vera carta embrionale dei diritti dell'uomo: il Cilindro, infatti, abolendo la schiavitù, consentendo la libertà di espressione religiosa e permettendo tra l'altro il ritorno alle terre d'origine da parte dei popoli deportati – dalla qual cosa derivò anche la fine dalla cattività babilonese del popolo dell'Antica Alleanza – esprimeva il rispetto dell'uomo in quanto tale.

Medesime riflessioni possono essere addotte anche dalle grandi tradizioni dell'estremo Oriente. Nel codice di Manu, un trattato composto di leggi, regole e comportamenti, si trovano differenti prescrizioni, riguardanti i doveri morali, sociali e cultuali delle varie caste e dei diversi stadi della vita alla luce del concetto religioso di *dharma* e a quello, più sociale, di Śãstra

[22] Vedi alcune considerazioni in tal senso in Angelo DI BERNARDINO, "Diritti umani tra Scrittura e Padri della Chiesa", in *Iura Orientalia*, Roma, Pontificio Istituto Orientale, vol. V (2009), p. 139-155, specialmente, per la questione descritta *supra* nel *corpus* del testo, p. 149-150.

[23] Cfr. in tal senso Antonio PAPISCA, "L'internazionalizzazione dei diritti umani: verso un diritto panumano" in Carlo CARDIA (a cura di), *Anno 2000, primordi della storia mondiale*, Milano, Giuffrè, 1999, p. 139-167 (*ivi*, sul punto, p. 142).

(letteralmente "legge"). Negli Editti di re Ashoka, emanati dopo un tormentato periodo di guerre e spargimento di sangue, sono testimoniate prescrizioni basate sulla non-violenza (*ahmisa*), sulla tolleranza e sul rispetto, oltre che per la vita animale, per gli uomini. Importanti, sotto quest'ultimo profilo, sono le prescrizioni relative all'uguaglianza tra gli uomini indipendentemente dall'appartenenza religiosa o sociale (cioè dalla casta). Inoltre, particolari prescrizioni "umane" erano riservate ai condannati in procinto della pena di morte. A tal proposito, nel quarto pilastro si legge: "è mio desiderio che ci sia uniformità nella legge e uniformità nelle sentenze. Arrivo, perfino, a questo: di concedere un permesso di tre giorni per coloro che sono in prigione e che sono stati processati e condannati a morte. Durante questo tempo i loro parenti possono fare appello per far risparmiare le vite dei prigionieri. Se non c'è nessuno a cui fare appello per conto loro, i prigionieri possono offrire doni al fine di acquistare meriti per l'aldilà o osservare digiuni" (*Editto su pilastro* 4).

Che il rispetto per l'uomo fosse radicato nella coscienza delle tradizioni religiose dell'Oriente è confermato anche da un frammento di un antico papiro egiziano, noto come la Saggezza di Amenenope (VIII sec. a.C.), laddove si legge: "non ridere di un cieco, non disprezzare un nano, non fare torto ad uno zoppo, lo straniero ha il diritto all'olio della tua giara. Dio, infatti, si augura che tu rispetti i poveri"[24].

Seppur tali codici non conoscano espressamente un'idea organica ed eclettica di diritti umani – basterebbe solo pensare all'esistenza della schiavitù o della pena di morte, per parlare impropriamente di diritti umani – ciò, tuttavia, non equivale ad affermare l'assenza di un'apertura all'uomo e al suo diritto. Come è stato giustamente osservato, con riferimento in modo particolare ai codici orientali, questi "sicuramente riflettono una realtà sentita o avvertita come giusta"[25]. Anzi, si potrebbe affermare come tali esempi costituiscano, nell'*excursus* storico di quel lento e progressivo processo di formazione all'*humanus* del diritto, una vera e propria "pietra angolare per la scoperta dei diritti umani"[26].

Da questa tradizione umana non sono esenti nemmeno le fonti scritte del diritto greco e di quello romano. Seppur con le antinomie accuratamente messe in luce dalla scienza giuridica etnologica, possono essere, a tal

[24] Albert HARI – Albert VERDOODT, *I diritti dell'uomo nella Bibbia e oggi*, cit., p. 36.

[25] Danilo CECCARELLI MOROLLI, "Note sul 'diritto' nel Vicino Oriente Antico, ovvero i 'Codici' mesopotamici tra 'fragmenta iuris' e 'ordinamento'", in *Iura Orientalia*, Roma, Pontificio Istituto Orientale, vol. I (2005), p. 45-67 (*ivi*, p. 56).

[26] Albert HARI – Albert VERDOODT, *I diritti umani nella Bibbia e oggi*, cit., p. 29.

proposito, richiamati alcuni codici delle *poleis* greche e, soprattutto, le massime dei giureconsulti romani racchiuse nella famosa raccolta dei *Digesto* di Giustiniano[27].

Quanto al diritto dell'antica Grecia sono ben noti i codici di Gortina (450 a.C.) e quelli elaborati da nomoteti quali Licurgo di Sparta (VII sec. a.C.), Draconte, Solone e Clistene di Atene (ca. V-VI sec. a.C.). Tra questi fu soprattutto il codice draconiano ad assumere una particolare importanza, nonostante la severità delle sue pene, al punto tale da essere definito anche il "codice di sangue": questi, infatti, ebbe il merito di iniziare quel processo teso a porre a fine alle ingiustizie e alle disuguaglianze a cui i cittadini di Atene, specie i contadini, erano sottoposti, e che trovò il suo completamento nelle ben note leggi di Solone, il quale, come scisse Plutarco, "pensava di frenare le iniquità e cupidigie dei concittadini con parole scritte" (*Vita di Solone* 5,4), abolendo l'aberrante istituto dell'ipoteca sulla persona, che permetteva la messa in schiavitù per debiti. Seppur Solone, da un lato, si attirò il riso del suo noto avversario Anicarsi, il quale affermava che quelle leggi scritte "non differiscono affatto dalle ragnatele, ma come queste trattengono le prede deboli e piccole, mentre saranno spazzate vie dai potenti e dai ricchi" (*Vita di Solone* 5,5), dall'altro, egli trovò l'elogio del noto rapsodo e contadino della Beozia, Esiodo, che tessendo le lodi, a mo' dei profeti biblici quali il suo contemporaneo Michea di Moroset, di "coloro che rendono giusti i giudizi" rispetto a "coloro che superano la misura e gli atti funesti" (*Opes et dies* 223; 238), poneva in giusto risalto la valenza di quelle "parole scritte" che portavano con sé un linguaggio teso a mostrare l'umanità di ogni uomo, dinnanzi alla disumanità della *seisàchteia* (letteralmente "schiavitù per debiti")[28].

Ma fu soprattutto il diritto romano, riportatoci nelle elucubrazioni dei giureconsulti raccolte nei *Digesto* di Giustiniano, a mostrarci come già nella cultura antica fossero presenti stralci teorici degli *humana iuris* al di là

[27] Per un'introduzione ai diritti dell'antichità si veda la voce curata da Giuliano CRIFÒ, "Diritti dell'antichità", in ID. (a cura di), *Diritto*, vol. 1, Milano, Feltrinelli, 1972, p. 47-56.

[28] Ad esempio il concetto di schiavo emerge nella letteratura e nel pensiero dei Greci con riferimento al rapporto tra i Greci e i barbari: come dimostra il discorso di Demarato a Serse, riportatoci da Erodoto (cfr. *Historiae* 7,101-105), mentre questi ultimi hanno con lo stato un rapporto di servitù, che li caratterizza come *douloi* di fronte al dispotismo del monarca, i Greci si pongono di fronte allo stato come cittadini, liberi ed autonomi, protetti dalla sovranità della legge. In tema cfr. Cinzia BEARZOT, "Lo straniero nel mondo greco: xenoi, apolidi, barbari", in *Nuova Secondaria*, Brescia, La Scuola, 2000, vol. 18, n. 3, p. 30-38.

della presenza dell'istituto della schiavitù[29]. Tralasciando, per il momento il fondamento della concezione sulla quale facevano leva gli antichi giureconsulti latini, e limitandoci al mero linguaggio dell'*humanitas* del diritto, è qui sufficiente richiamare alcuni passi inerenti taluni diritti, oggi definiti come "umani", e precisamente: il diritto alla vita, la libertà *sui generis* e quella religiosa.

Brevemente, quanto al diritto alla vita sono significative le testimonianze lasciateci in alcuni passi circa il diritto del nascituro. Secondo Marciano e Marcellino il concepito doveva essere riconosciuto a tutti gli effetti un essere umano – "*qui in utero sunt* […] *intelliguntur in rerum natura esse*" (*Digesto* 1, 5, 26) – cioè come se fosse già nato – "*nasciturus pro iam nato habetur*" (*Digesto* 1, 5, 7) – e come tale meritevole di tutela[30]. Circa il diritto alla libertà in generale la questione può essere strettamente legata da un lato alla visione tipica di Roma, vista come una *cosmopolis*, dall'altra con riferimento all'istituto della schiavitù: a tal fine può essere richiamato il diritto alla cittadinanza, che la giurisprudenza romana utilizzò senza discriminazione alcuna, né di razza né di ceto sociale – si pensi a tal proposito alla stessa testimonianza resa dall'apostolo Paolo, che pur essendo giudeo quanto alla legge e greco quanto alla nascita, godeva dello *status* di *civis romanus* (cfr. *Atti degli Apostoli* 22, 27-28) – e la cui acquisizione era permessa addirittura agli schiavi attraverso l'istituto della *manomissio* (cioè "liberazione"), al punto che perfino un acerrimo nemico di Roma, come Filippo V il macedone, ne elogiò la valenza "umana" di tale istituto[31].

Quanto alla libertà religiosa, la questione è molto complessa e merita una trattazione più approfondita, soprattutto per la funzione di asservimento pubblico che la religione rivestiva all'interno della società civile e politica romana (e di quelle antiche in generale). In nome della *pax deorum*, la religione nel mondo romano (così come in quello greco), infatti, non era motivo di culto personale, ma pubblico e la libertà di esercizio finiva per

[29] Per tutti si veda, a mo' di *excursus*, l'attenta analisi di Maria Pia BACCARI, "Diritti umani (Principi e sistema)", in Elio SGRECCIA – Antonio TARANTINO (a cura di), *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, cit., p. 349-382.

[30] Oggi invece sono ben note le motivazioni che vogliono una legittimazione dell'aborto e delle altre pratiche contro il diritto alla vita, al punto da dichiararle come "diritti umani fondamentali"; cfr. in tema per gli ampi spunti Maurizio Pietro FAGGIONI, *La vita nelle nostre mani: manuale di bioetica teologica*, Torino, Camilliane, 2009.

[31] Su temi riportati nel *corpus* del testo si veda Maria Pia BACCARI, "Diritti umani (Principi e sistema)", cit., p. 363-364.

coincidere con gli interessi politici della *civitas* (e della *polis*)[32]. Questo perfetto sincretismo convergeva a Roma (così come ad Atene e nel resto dell'Ellade) con l'esigenza di garantire la *pax deorum* (o *pax divinitas*), convinti che un accoglimento di tutte le divinità e l'asservimento di riti a favore degli dèi avrebbero trovato approvazione presso le stesse divinità e (di conseguenza) la benevolenza degli affari umani: il *Panthèon* a Roma – come tra l'altro lo era l'altare consacrato al "dio ignoto" in Atene di cui ci parla l'apostolo Paolo di Tarso (*Atti degli Apostoli* 17, 23) nei suoi viaggi fra i Greci – ne era una evidente manifestazione di questa credenza. Chi non rispettava le religioni tradizionali veniva accusato di empietà e non tanto di eresia in quanto ciò che veniva offeso non era il rispetto o la valenza di un dogma, quanto quello di offendere il costume religioso della comunità di riferimento[33]. Ad esempio, come alcuni ben noti processi svoltisi ad Atene – si pensi, oltre che a quelli mossi ai danni di Aspasia, di Fidia e Anassagora, al famoso caso Socrate, di cui ci narra Diogene Laerzio, che venne condannato a morte dalla ben nota legge di Diopite in quanto colpevole di non riconoscere come dèi quelli tradizionali della città, ma di introdurre divinità nuove (*Vitae philosophorum* 2, 5, 40) – furono il frutto di tale convinzione, anche nell'Impero Romano possono essere ravvisati esempi simili. Emblematico, a tal proposito, fu il famoso caso *de bacchanalibus* mosso ai danni di Publio Ebuzio e della sua amante Ispala Fecenia, tramandatoci dalle pagine dello storico Tito Livio (*Historiae* 39): le pratiche orgiastiche del rituale baccanale, non contemplate nell'uso civico romano, vennero accettate, seppur in forme limitate, in modo da mantenere, comunque, il favore del dio Bacco[34]. Ma ciò non ci impedisce di affermare che, seppur la religione fosse in funzione dello Stato, il mondo romano (e anche quello greco) non ne disconosceva una certa forma di libertà personale e comunque agganciata, concettualmente, all'uomo. Il limite però di questa visione, tuttavia, consisteva nella "finalità pubblica" della *religio*: in quest'ottica può essere anche compresa la politica discriminatoria posta successivamente nei confronti del cristianesimo, il quale rifiutandosi di aderire al culto dell'imperatore e alle pratiche religiose delle città, divenne elemento di rottura alla *pax deorum*. Soprattutto il diniego di aderire al culto imperiale venne considerato alla stregua di un attentato all'unità civile dello Stato, al

[32] Cfr. Fabrizio LOMONACO, *Tolleranza*, Napoli, Guida, 2005, p. 9.

[33] Ricorda a proposito Arnaldo MOMIGLIANO, "Empietà ed eresia nel mondo antico", in *Rivista storica italiana*, Napoli, Esi, 1971, a. LXXXIII, fasc. IV, p. 771-791, come detta pratica fosse diffusa soprattutto nella cultura greca del V secolo a.C.

[34] Cfr. Fabrizio LOMONACO, *Tolleranza*, cit., p. 10-11.

punto che bastava – come ci ricorda Plinio il Giovane – il solo fatto di essere additati come cristiani per ricevere un'adeguata punizione a causa della "loro pertinacia e la loro cocciuta ostinazione" (*Epistolae* 10, 96): il cristianesimo pertanto, in questa ottica, divenne una *religio illicita* all'interno del sistema politico dell'antica Roma e come tale perseguitata[35].

4. I "*semina verbi*" dell'*humanitas* nel diritto antico: la metafora della maschera teatrale

L'*humanitas*, dunque, costituirà quell'*humus* fertile sul quale verranno gettati – ottriando un'espressione cara a Giustino – i "*semina verbi*" (*Apologia* 2, 13, 4) dei moderni diritti umani. Si forgiava, così, seppur lentamente l'idea di eguaglianza, la quale non sfociò concretamente né in prassi civile né tantomeno politico-sociale, ma lasciava intravedere, seppur in forma embrionale, che l'uomo, qualunque uomo, era uguale ad un altro in virtù della sua stessa natura e che, come tale, possedeva dei diritti fondamentali. E tale idea di eguaglianza fu la sfida dello stoicismo alle antiche elucubrazioni dell'eguaglianza politica prospettate nelle note (e non accettabili) tesi di Platone (*Repubblica* 370a-b): questo movimento di *humanitas* si mosse verso un'idea di eguaglianza, che prendendo distanze dalle gerarchie stabilite nella convivenza sociale, ne pose il suo fondamento nella determinazione fondamentale dell'etica e dei valori umani[36]. Eloquente, a tal proposito, è la considerazione di Seneca, allorquando afferma l'amara considerazione: "sono dunque schiavi gli uomini" (*Epistolae* 47).

In quest'orizzonte, altamente influenzato dalla dottrina stoica, si mosse l'immensa opera dei giureconsulti romani tesa ad edificare un diritto in grado di unificare le condizioni degli uomini in base a criteri generali. Partendo proprio dal linguaggio dell'*humanitas* presente nelle commedie teatrali, il linguaggio dello *ius* fece proprio il concetto di "persona". Questo termine, presente anche nel linguaggio greco (*prosopon*), significava originariamente la "maschera" teatrale indossata dall'attore nelle rappresentazioni sceniche, la

[35] Per un'analisi omnicomprensiva sul tema si veda in modo particolare, seppur invecchiato, il pregevole e autorevole scritto di Jacques MOREAU, *La persecuzione del cristianesimo nell'Impero Romano*, Brescia, Paideia, 1977; cfr. anche Gustave BARDY, *La conversione al cristianesimo nei primi secoli*, Milano, Jaca Book, 2005, in particolare, p. 213 ss. e p. 310 ss.

[36] Cfr. Francesco M. DE SANCTIS, "Eguaglianza", in Enrico BERTI – Giorgio CAMPANINI (a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, Roma, Ave, 1993, p. 258-270 (*ivi*, sul punto, p. 261).

cui funzione era quella di "amplificare la voce", come testimonia Aulo Gellio (*Noctes Atticae* 5,7,1-2) sulla tradizione di Gravio Basso, secondo cui il termine deriva dal composito *per* e *sonum*, cioè dal verbo *personare*[37]. In questo senso, come l'oggetto della maschera rappresentava il personaggio impersonificato dall'attore sul palcoscenico, così la persona nel diritto finì col divenire la *res* impersonificata dello stesso *ius*: la persona, nel contesto giuridico romano, costituiva "l'entità che può stare in giudizio, vuoi come "attore", vuoi come convenuto; e, per estensione, anche con le funzioni di giudice, di avvocato e di imputato"[38]. In questo senso gli istitutori del diritto romano crearono un nesso tra gli *homines* e lo *ius*[39].

In realtà, originariamente, la persona nell'ambito del diritto romano non coincideva né con esigenze di carattere etico né tantomeno la persona venne concepita nella sua natura ontologica, ma il relativo concetto altro non era che tale in ragione della natura delle cose, dalla quale si rinveniva il criterio di misura dell'attribuzione dei beni[40]. Non deve, infatti, essere dimenticato lo stretto legame sussistente tra l'ordine morale e l'ordine giuridico nella concezione classica latina, con il primo, in un certo senso, prevalente sul secondo. Si comprende, a tal proposito, l'attestazione nella letteratura didattica riportata nelle *Institutiones* di Gaio della prima parte delle tre partizioni in cui si suddivide il diritto privato, cioè "*personae res actiones*"[41]. In altre parole, la persona, giuridicamente parlando, altro non era che la *res* del diritto, non, strettamente, il *subjectum*[42]. Infatti, il concetto di persona nell'ambito giuridico si muoveva lungo la direttrice dello *status* entro il quale le *personae* erano qualificate, vale a dire in base ai tre valori fondamentali della *libertas*, della *civitas* e della *familia*[43]. Pertanto, la struttura giuridica della persona,

[37] Cfr. Barbara COLONNA, "Persona", in ID., *Dizionario etimologico della lingua italiana: l'origine delle nostre parole*, Roma, Newton, 1997, p. 288.

[38] Vittorio MATHIEU, "Il pensiero moderno: crisi dello statuto ontologico della persona", in *Studium*, Roma, Edizioni Studium, 1995, n. 4-5, p. 569-576 (*ivi*, per la citazione, p. 569).

[39] Cfr. Francesco Paolo CASAVOLA, *I diritti umani*, Padova, Cedam, 1997, p. 3.

[40] Cfr. Francesco VIOLA, "Lo statuto giuridico della persona in prospettiva storica", in Giuseppe PANSINI (a cura di), *Studi e memoria di I. Mancini*, Napoli, Esi, 1991, p. 621-641 (*ivi*, p. 626).

[41] Cfr. Francesco Paolo CASAVOLA, *I diritti umani*, cit., p. 2-3.

[42] Il diritto romano, infatti, non riconosceva ad alcuno la prerogativa di soggetto di diritto, se non con la debita eccezione del *pater familias*, essendo la società romana un ordinamento basato sulle famiglie e non sui singoli individui.

[43] Cfr. Francesco VIOLA, "Lo statuto giuridico della persona in prospettiva storica", cit., p. 625-626.

mentre da un lato permetteva l'astrattezza "filosofica" del concetto, dall'altro faceva leva su quella più strettamente giuridica qualificata dallo *status* sociale e dalla quale scaturivano determinati diritti e doveri. Ma ciò non impedì agli interpreti del diritto romano di giungere alla comprensione e alla valenza morale degli uomini a cui il diritto doveva riferirsi: in tal senso, dunque, può essere compreso l'adagio di Ermogeniano, secondo cui "*hominum causa est omne ius constitutuum*" (*Digesto* 1, 5, 2), cioè "tutto il diritto è in funzione degli uomini" o quanto attesta ancora prima Gaio, secondo cui "*omne ius quo utimur vel ad personas pertinet*" (*Digesto* 1, 5, 1), vale a dire "tutto il diritto di cui facciamo uso riguarda le persone".

In questo quadro di idee, la persona non era propriamente un artifizio del diritto, ma sulla scorta semantica del termine, un *modus* giuridico più corretto di considerare in quanto tale l'uomo. A tale riguardo sembra significativa la deduzione *personam agere* apposta da Cicerone, con la quale, il noto oratore, indicava in base all'idea di rappresentanza il "rendere presente qualcuno"[44]: da come si evince, il concetto di persona, rispetto a quello più concreto di uomo, ben si prestava a designare ogni essere umano, cioè ad indicare un *modus essendi* dell'uomo reale, indipendentemente dalle differenze sociali, economiche, politiche nonché di genere e di età, in quanto offriva al diritto quell'astrattezza necessaria tale a garantire, attraverso tipizzazioni e categorie, la sua stessa essenza, ovvero la giustizia, e quindi l'imparzialità e l'uguaglianza tra gli uomini, anche se non tutti erano propriamente soggetti di diritto[45]: ogni categoria umana (dagli schiavi ai liberti, dai padri ai figli, dai mariti alle mogli e così via discorrendo) sulla scorta dello *ius* finì col divenire persona,

[44] Ibidem, p. 622.

[45] Sul punto Bernardo ALBANESE, "Persona (diritto romano)", in *Enciclopedia del diritto*, vol. XXXIII, Milano, Giuffrè, 1983, p. 169-181, ricorda giustamente come a non tutti i soggetti dell'ordinamento civilistico romano fosse riconosciuta la capacità giuridica generale: gli *addicti* (coloro che venivano assegnati mediante l'istituto della *manus iniectio* in poteri di altri); i *nexi* (vale a dire i cittadini che in relazione ad una situazione debitoria si vincolavano in assoggettamento ad un altro cittadino con il *nexum*, vale a dire un "negozio giuridico" *per aes et libram*); gli *autorictati* (coloro che si indebitavano con speciale giuramento a prestazioni rischiose o umilianti); i *redempti ab hostibus* (coloro per cui altri avevano versato somme di denaro per riscattarli dalla prigionia di guerra); gli *infames* (vale a dire quelli i quali, per varie cause, erano considerati a seguito di determinati atti, privi di rispettabilità sociale e morale); infine vennero esclusi, in epoca postclassica, coloro che non aderivano alla religione di Stato (quali gli ebrei, i manichei, i pagani, gli eretici e gli apostati); sulle considerazioni apposte *supra* nel *corpus* del testo cfr. Francesco VIOLA, "Lo statuto giuridico della persona in prospettiva storica", cit., p. 624.

seppur non ancora "l'uomo empirico isolato nella sua identità biologica e onomastica"[46] e seppur coi limiti che abbiamo messo in luce.

5. Dalla metafora della maschera teatrale all'*humanitas* della persona: la riflessione del cristianesimo

Come abbiamo visto nel mondo greco-romano (e non mancano casi analoghi anche nel mondo orientale, come la divisione in caste prospettate dall'induismo), seppur non mancarono voci contrarie in tal senso, per i più valeva ancora una concezione decisamente legata allo *status* sociale del singolo: così valeva di più l'aggettivazione "greco" o "romano", "maschio" o "donna", "schiavo" o "libero" piuttosto che il sostantivo "*homo*"[47]. Lo stesso diritto romano, che ebbe il merito di legare l'*homo* in generale allo *ius* attraverso un criterio di equiparazione, non fuoriuscì dalla sterile prospettiva di considerare l'esistenza di alcune categorie di persone (si pensi agli schiavi) alla stregua di *res* piuttosto che *homines*, ponendo in luce ancora l'aspetto embrionale di una categoria come quella di *humanitas* che faceva difficoltà ad affermarsi concretamente dal piano teorico a quello pratico[48].

Inoltre, gli antichi non arrivarono a scoprire completamente i contenuti di quel mistero che è la persona e della sua profonda dignità e, conseguentemente, a coglierne alla luce di questo corredo il suo profondo legame etico con il diritto. Infatti, se la riflessione sull'*humanitas* non fu del tutto estranea al pensiero del diritto nella sua dinamica con l'uomo, grazie anche alla metafora della maschera, per cui ogni persona era indicata in maniera astratta per indicarne l'individuo concreto nei ruoli manifesti della sua socialità, dal canto suo il cristianesimo, indagando intorno al mistero del Verbo Incarnato alla luce delle dispute che in tal senso si accesero sul dogma della Trinità, si domanderà se la persona fosse solo l'astratta *substantia* o invero il concreto *subsistens*[49].

[46] Francesco Paolo CASAVOLA, *I diritti umani*, cit., p. 3.

[47] Cfr. Reginaldo M. PIZZORNI, "Persona umana e diritti dell'uomo", cit., p. 86, nota n. 2.

[48] Sembra a tal proposito emblematico quanto affermava il noto giureconsulto Gaio nella sua opera didattica in relazione al rapporto tra il diritto e le "persone": "*quidem summa divisio de iure personarum haec est, quod omnes homines aut liberi sunt aut servi*" (*Institutiones* 1, 9, 12) ovvero "certamente la maggiore differenza nel diritto è questa, che tutti gli uomini o sono liberi o sono schiavi".

[49] Cfr. Francesco VIOLA, "Lo statuto giuridico della persona in prospettiva storica", cit., p. 624.

Così, dall'iniziale difficoltà linguistica con cui dovette scontrarsi sant'Agostino, il quale si limitò a definire la persona piuttosto che un "qualcuno" (*aliquis*) un "qualcosa" (*aliquid*) seppur un "*aliquid singulare atque individuum*" (*De Trinitate* 7, 6, 11), san Tommaso d'Aquino, riprendendo il lungo *excursus* di approfondimento che il cristianesimo farà intorno al concetto di persona giungerà ad affermare che "*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura scilicet subsistens in rationali natura*" (*Summa Theologiae* I, q. 29, a. 3), che il grande Padre dell'Oriente cristiano san Giovanni Damasceno aveva a suo tempo sintetizzato nella più breve formula ontologica della persona come "*id quod est*" (*Dialectikón* 43)[50].

Da tale impronta di natura squisitamente teologica, inizialmente tesa a dimostrare la verità delle persone divine e la natura umana del Verbo Incarnato, il pensiero cristiano seppe far luce anche intorno alla verità della persona umana. Infatti, come accennato, se Agostino definì la persona come un "qualcosa" (*aliquid*), con Boezio la definizione di persona coinciderà con l'uomo in carne e in ossa, divenendo "qualcuno" (*aliquis*), essendo "*rationalis naturae individua substantia*" (*Contra Eutyche et Nestorium* 3, 1, 6), cioè la "natura razionale di un'individua sostanza". In altre parole, la *persona* altro non è che *l'uomo in quanto individuo*, mentre l'*homo* viene considerato come rappresentante di una specie universale: l'approfondimento di Boezio risiede sulla convinzione che la persona rappresenti un ente reale ovvero che abbia una sussistenza particolare (il *logos*), che si concretizza nel singolo individuo e che lo differenzia dalle altre singole specie animali[51]. Per Boezio, infatti, la persona non designa "l'uomo in generale, cioè, secondo la concezione di Platone, l'idea di uomo, bensì il singolo uomo, Socrate o Callia, quello che Aristotele con espressione alquanto curiosa ed artificiale chiama *tode ti*, "un questo"

[50] Tale approfondimento ebbe la sua genesi nella parola apposta da Tertulliano (cfr. *Adversus Praxeam* 7, 9) e le sue massime esposizioni, oltre che nel già citato Agostino (specie con riferimento alla "dottrina dell'*imago Dei*"), soprattutto con le tesi di Boezio (con riferimento alla nozione di "natura razionale") e di Riccardo di san Vittore (con riferimento alla nozione di "esistenza"). Sull'idea di persona si veda per tutti lo scritto di Andrea MILANO, "La Trinità dei teologi e dei filosofi. L'intelligenza della persona in Dio", in Antonio PAVAN – Andrea MILANO (a cura di), *Persona e personalismi*, Napoli, Dehoniane, 1987, p. 3-286. Questo scritto è stato poi integrato dal saggio di Enrico BERTI, "Individuo e persona: la concezione classica", in *Studium*, Roma, Edizioni Studium, 1995, n. 4-5, p. 515-527 e da quello di Nunzio GALANTINO, *Sulla via della persona. La riflessione sull'uomo: storia, epistemologia, figure e percorsi*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo Editore, 2006.

[51] Cfr. Enrico BERTI, "Individuo e persona: la concezione classica", cit., p. 518-522.

[… e che] gli Scolastici diranno *homo quidam*”[52], vale a dire “l’individuale non universale”. Tommaso, pur accogliendo l’idea di Boezio, preciserà che l’uomo non ha *da sé* un essere *in sé* e *per sé*: l’uomo, infatti, in quanto persona non è essere, ma *ha* l’essere, poiché lo riceve per partecipazione da colui il quale è esso stesso sussistente, cioè Dio (cfr. *Summa Theologiae* I, q. 44, a. 1). Proprio in virtù di questa partecipazione l’uomo è persona, in quanto, pur essendo un *modus essendi* (secondo l’espressione di Boezio), ha tuttavia un suo *actus essendi*, che è l’*existentia* – secondo quanto concepito, tra l’altro, anche da Riccardo di san Vittore (*Trinitate* 4,7) – ma proprio in virtù di tale partecipazione – preciserà il Dottore angelico – si svela la causa della *dignitas* dell’uomo che fa di un “uomo” in generale una “persona” unica e irripetibile (cfr. *Summa Theologiae* I, q. 29, a. 4).

Alla luce di tale precisazione, scorta dalla riflessione teologica del cristianesimo sulla natura del Figlio di Dio, il concetto di persona raccoglierà intorno a sé “sia l’individuo concreto e particolare nei ruoli manifesti della sua relazionalità sociale, sia l’essenza della dignità e il corredo delle profonde vocazioni e universali istanze dell’essere umano”[53] e di cui solo “l’uomo può fregiarsi di questo termine con una intensità e una fecondità prima inimmaginabili”[54].

L’affermazione della dignità umana in ragione della valenza ontologica della persona farà, infatti “emergere l’idea del tutto antitetica di rapporti intersoggettivi non già costruiti sul modo di manifestarsi dell’altrui esistenza, considerato quale oggetto di un giudizio, bensì sul *riconoscimento dell’altro come soggetto* (come un “tu”) cioè come portatore di una *humanitas* condivisa”[55]. In questo quadro di idee si comprende anche la concezione sottostante al diritto: questo, alla luce del mistero dell’Incarnazione, assume un significato del tutto nuovo, ma non lontano da una certa convinzione presupposta non solo dal diritto romano, ma anche dalle altre grandi sapienze umane e dalle tradizioni religiose, vale a dire che il diritto, ben lungi dall’essere una mera positivizzazione umana, trovi nell’idea dell’esistenza di una particolare dignità inerente la persona umana la sua essenza più profonda[56].

[52] Ibidem, p. 517.

[53] Francesco Paolo CASAVOLA, *I diritti umani*, cit., p. 1.

[54] Andrea MILANO, “La Trinità dei teologi e dei filosofi”, cit., p. 60-61.

[55] Francesco VIOLA, “Dignità umana”, in *Enciclopedia filosofica*, vol. 3, Fondazione Centro Studi Filosofici di Gallarate, Milano, Bompiani, 2006, p. 2863-2865 (per la citazione, p. 2864).

[56] Cfr. Luciano EUSEBI, “Dignità umana e bioetica. Sui rischi correlati all’asserito

6. L’esistenza di “leggi non scritte”. Dal precetto della “regola d’oro”, patrimonio dell’intera *oikoumene* e principio di *humanitas* alla legge evangelica dell’*agape*, come principio e fine dell’*humanus* dei diritti

Nell’antichità, l’intimo rapporto tra l’idea di persona e l’idea di *humanitas* emerge inoltre dallo stretto legame sussistente tra il diritto e la legge morale universale, presente tanto nelle tradizioni religiose quanto nelle sapienze umane[57].

Nell’ambito delle tradizioni religiose è sicuramente da ravvisarsi nella presenza della somma *regola d’oro*, che appare infatti patrimonio dell’intera *oikoumene* e principio di *humanitas* universale[58]. In questo senso, nell’ambito delle religioni tradizionali dell’Oriente, l’induismo insegna la verità secondo cui ogni “uomo che considera tutte le creature come il proprio ‘se stesso’ e li tratta come il proprio ‘sé’, deponendo la verga punitiva e dominando completamente la sua collera, si assicurerà il possesso della felicità. [...] Non farà all’altro ciò che si considera nocivo per se stesso. È insomma la regola della virtù” (*Mahabharata* 113, 39); una massima buddhista asserisce: “non ferire gli altri nella maniera che feriscono te” (*Udana Varga* 5, 18); Confucio lascia il seguente insegnamento: “questo è certamente il massimo dell’amore: non fare agli altri ciò che non vorresti che facessero a te” (*Analectes* 15, 23); il mazdeismo, considerando l’uomo nella natura, afferma che “è buona solo la natura che si astiene dal fare agli altri ciò che non stima bene per sé” (*Dadistan/I/Dinik* 94, 5). Nella tradizione veterotestamentaria si afferma “non fare a nessuno ciò che non vuoi che sia fatto a te” (*Tobia* 4, 15); mentre nel Corano si legge: “dai ai parenti prossimi ciò che è loro dovuto, come anche al povero e al viandante; ma non essere prodigo” (*Sura* 17). Nelle tradizioni religiose, come è facile intuire, la somma regola d’oro si appoggia ad una particolare visione religiosa, ma questa constatazione non deve far dimenticare che ciò che esse trasmettono è comunque “un’esperienza che identifica ciò che

‘diritto’ di morire”, in *Medicina e morale*, Milano, Università del Sacro Cuore, 2009, n. 3, p. 389-411. Vedi anche Jean Marie AUBERT, *Diritti umani e liberazione evangelica*, Brescia, Queriniana, 1989, in particolare p. 38-72.

57 Cfr. Antonio TARANTINO, “Diritto (Diritti positivi odierni)”, in Elio SGRECCIA – Antonio TARANTINO (a cura di), *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, cit., p. 451-477. In dottrina spesso si appone la distinzione tra diritti naturali e diritti umani: cfr. Francesco COMPAGNONI, *I diritti dell’uomo: genesi, storia e impegno cristiano*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo Editore, 1995, p. 41-45.

58 Vedi Albert HARI – Albert VERDOODT, *I diritti umani nella Bibbia e oggi*, cit., p. 80-81.

favorisce o ciò che impedisce il pieno manifestarsi della vita personale e il buon andamento della vita sociale", così come si deve tenere in considerazione che questi comportamenti morali, ben lungi dall'essere un'esperienza del solo gruppo religioso, sono considerati "universali" e "richiesti dalla natura stessa dell'essere umano", in quanto "esprimono la maniera in cui l'uomo deve inserirsi, in modo creativo e insieme armonioso, in un ordine cosmico o metafisico che lo supera e che dà senso alla sua vita" essendo, tale ordine, "impregnato da una sapienza immanente"[59].

L'idea che esista un diritto naturale anteriore alle determinazioni giuridiche positive si rinviene anche nelle sapienze umane del mondo greco-romano. Nell'antichità classica greca, il diritto appare nettamente assorbito dalla morale: Eraclito afferma che "tutte le leggi umane si nutrono delle leggi divine" (*Fragmentum* b 22); Aristotele parla di un diritto scritto che si identifica con il diritto di una comunità politica e di un diritto non scritto, le cui norme sono accettate da chiunque (*Rhetorica* 1, 10 1368b 7-9; cfr. anche *Ethica Nicomachea* 5, 7, 1); Antigone, figlia di re Edipo, viene innalzata da Sofocle a paladina della difesa delle leggi non scritte, quando si rifiuta di sottomettersi ad un precetto di Creonte, che le vietava la sepoltura del fratello Polinice. Così Antigone, per bocca di Solone, pronuncia ragionevolmente il suo rifiuto di non sottomettersi alle leggi umane in nome di una legge superiore: "poiché non le ha proclamate Zeus né la Giustizia che abita con gli dèi quaggiù; né l'uno né l'altra le hanno stabilite tra gli uomini" (*Antigone* 451-452)[60]. Nel mondo latino, infine, valga per tutti la testimonianza di Cicerone, quando afferma che la legge naturale è la "*recta ratio, naturae congruens, diffusa in omnis, constant et sempiterna*" (*De Republica* 3, 33), cioè "la retta ragione, conforme alla natura, comunicata a tutti, persistente e sempre eterna, che i giuristi romani, da Gaio a Celso, da Ulpiano a Paolo tradussero nelle fonti del diritto romano[61]: a tal proposito, nella letteratura dei giureconsulti sono significative le testimonianze rese da Ulpiano, il quale definisce la giurisprudenza come la "*divinarum atque humanorum rerum notitia*" (*Digesto* 1, 1, 10) cioè la conoscenza delle cose

[59] Cfr. COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Alla ricerca di un'etica universale: nuovo sguardo sulla legge naturale*, Città del Vaticano, 2008, n. 12. Inoltre dal documento in questione abbiamo attinto alcune delle fonti religiose succitate.

[60] Per una panoramica delle testimonianze sia nel diritto greco che in quello romano si veda Pietro Paolo ONIDA, "Diritto naturale (Parte giuridica, diritto romano)", in Elio SGRECCIA – Antonio TARANTINO (a cura di), *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, cit., p. 538-561.

[61] Si veda in tema l'interessante scritto di Giovanni CASO, "Lex aeterna e diritto", in *Nuova Umanità*, Roma, Città Nuova, 2003, n. 1, p. 69-82.

divine e di quelle umane, e da Gaio, il quale, facendogli eco, afferma che "*summa rerum divisio in duos articulus deducitur: nam aliae sunt divini iuris, aliae humani*" (*Digesto* 1, 8, 1), ovvero "la principale divisione delle cose si divide in due soli articoli, poiché talune sono di diritto divino, altre di diritto umano". In quest'ottica, nella cultura del diritto romano – che pur comprendeva la differenziazione teorica tra la morale e il diritto – i principi giuridici di *lex* e *ius* vennero elaborati come espressioni formali della razionalità etica alla luce dei criteri del *bonum*, *honeste vivere* e dell'*aequum*, secondo la nota affermazione di Ulpiano (cfr. *Digesto* 1, 1, 10): a tale riguardo, basti pensare all'eloquente affermazione del giureconsulto Paolo quando attesta "*non omne quod licet honestum est*" (*Digesto* 50,17,144), cioè "non tutto ciò che è lecito è onesto" o a quanto testimonia Ulpiano (cfr. *Digesto* 1, 1, 1), riprendendo Celso, che aveva a suo tempo sentenziato con veemenza che lo "*ius est ars boni et aequi*" (*De justitia et jure* 1, 1), vale a dire "il diritto è l'arte di ciò che è buono e equo", espressioni queste che racchiudono con lungimiranza la comprensione della morale come principio di valore del diritto e, al contempo, come "fatto formale" della morale stessa[62].

Ciò nonostante, saranno i padri della Chiesa ad approfondire il legame sussistente tra la legge morale naturale, il diritto e la natura umana, non solo facendo propria l'idea stoica secondo la quale la natura e la ragione indicano quali sono i doveri morali, ma l'agire umano, pur senza staccarsi da una dimensione razionale, è letto alla luce del mistero del Verbo di Dio[63]. Come ricorda Seneca, se già la ragione "osserva" e "consulta" la natura, vedendola come "guida" (*De Vita Beata* 8,1), e se, come scrive Filone di Alessandria, ogni uomo, pur senza la Legge scritta, può condurre già "per natura" una vita conforme alla Legge (cfr. *De Abrahamo* 275-276), poiché ogni uomo nel suo intimo può acconsentire, come Abramo, alla legge di Dio che è scritta nel cuore di ogni uomo (*Romani* 2, 14-25; 7, 22-23), ovvero, per usare le parole di Agostino di Ippona, impressa "alla maniera di un sigillo che da un anello passa alla cera, ma senza lasciare l'anello" (*De Trinitate* 14, 15, 21), allora si comprende come alla luce della Rivelazione del mistero di Dio nel volto di Gesù, "immagine del Dio invisibile" (*Colossesi* 1, 15; *2 Corinti* 4, 4), si riveli in tutta la sua pienezza il significato che la legge umana deve esprimere, la quale non può prescindere dal precetto gesuano per eccellenza: "come io vi ho amati, così amatevi anche voi gli uni gli altri" (*Giovanni* 13, 34).

[62] Cfr. Antonio TARANTINO, "Diritto (Diritti positivi odierni)", cit., p. 467.

[63] Cfr. COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Alla ricerca di un'etica universale: nuovo sguardo sulla legge naturale*, Città del Vaticano, 2008, n. 26 *et passim*.

Ciò nonostante, l'imperativo gesuano "amatevi" non è una parola vuota e fine a sé stessa, non è solo un fatto morale o un mero attivismo filantropico, ma una realtà che si concretizza nella stessa croce di Cristo, la quale, se nella sua dimensione verticale tende all'unità tra Dio e l'uomo, nella sua dimensione orizzontale, invece, abbraccia indistintamente ogni uomo[64]. Ed è proprio a partire da questa duplice dimensione, che in Cristo, Vangelo vivo di amore, si può intravedere "un fondamento nuovo dei diritti e doveri della persona umana"[65].

Il nuovo comandamento, infatti, offre e significa l'essenza più profonda del diritto, che nella sfolgorante luce dell'*agape* si "umanizza". Gesù, infatti, propone una logica del tutto nuova che trova una profonda *humanitas* nei *logoi* delle beatitudini, vera e propria "carta dell'*humanus* del diritto": "Beati i *poveri* in spirito, perché di essi è il regno dei cieli. Beati gli *afflitti*, perché saranno consolati. Beati i *miti*, perché erediteranno la terra. Beati *quelli che hanno fame e sete della giustizia*, perché saranno saziati. Beati i *misericordiosi*, perché troveranno misericordia. Beati i *puri di cuore*, perché vedranno Dio. Beati gli *operatori di pace*, perché saranno chiamati figli di Dio. Beati i *perseguitati* per causa della giustizia, perché di essi è il regno dei cieli. Beati *voi tutti* quando vi insulteranno, vi perseguiteranno e, mentendo, diranno ogni sorta di male contro di voi per causa mia. Rallegratevi ed esultate, perché grande è la vostra ricompensa nei cieli" (*Matteo* 5, 3-12, corsivo nostro).

Cristo, superando di gran lunga la regola d'oro come precetto negativo e proponendola in senso positivo "ama il prossimo tuo come te stesso" (*Matteo* 19, 19), offre all'uomo una logica nella quale non solo traspare il *logos* di ognuno, ma il *dia-logos* nel quale l'altro facendosi prossimo dell'altro scopre l'Altro per eccellenza[66]. In altre parole, "difendere l'uomo equivale a rendere gloria a Dio di cui egli è il riflesso e il figlio"[67] e in questa logica Agostino afferma: "*omnis homo, in quantum homo est, diligendus est propter Deus*" (*De Doctrina Christiana* 1, 27-28), cioè "ogni uomo, in quanto uomo, deve essere amato per Dio".

[64] Sul tema della duplice dimensione della croce, si rimanda alle ampie ed intense riflessioni apposte nel pregevole lavoro di Federico BARATTA, *La dialettica della Croce come crocevia nella storia delle religioni*, Castrovillari (Cosenza), Arti Grafiche Daniele, 2003.

[65] PONTIFICIA COMMISSIONE "IUSTITIA ET PAX", *La Chiesa di fronte al razzismo: per una società più fraterna* Città del Vaticano, 1988, n. 17.

[66] In tema vedi il pregevole lavoro di Paolo Salvatore NICOSIA, *Gesù mediatore. Cristo, la Legge, il giudizio*, Saronno (Varese), Monti, 2011.

[67] Jean Marie AUBERT, *Diritti umani e liberazione evangelica*, cit., p. 43.

Infatti, dall'idea genesiaca dell'uomo fatto ad immagine e somiglianza di Dio (*Genesi* 1, 26-27) ne scaturisce l'eguale dignità di ogni essere umano: questa non è data dall'ordine giuridico delle cose, ma dalla sua stessa natura di essere fatto ad immagine e somiglianza del suo Creatore[68], ed è proprio in virtù di tale natura che l'uomo gode di inalienabili e fondamentali diritti, di cui Dio stesso si pone come garante[69]. Tale dignità, radicata nell'essere stesso di ogni uomo, "postula la stessa uguaglianza fondamentale di tutti gli esseri umani"[70] e, in maniera pressoché consequenziale, il conferimento di eguali diritti (e doveri) ad ogni uomo, per cui ogni forma di discriminazione tra gli uomini, vuoi per motivi etnolinguistici[71], religiosi, culturali, di genere, di *status* sociale o per qualunque altra ragione "è del tutto inaccettabile"[72], in quanto "ciò significherebbe fare violenza alla sua natura"[73], cioè privare l'uomo della sua stessa *humanitas*.

In quest'ottica si può anche comprendere l'apposizione che san Paolo opera tra la Legge antica (la *Torah*) e la Legge nuova (l'*agape*) di Cristo, che altro non è che "lo Spirito di Dio" effuso in ogni persona e che "si caratterizza come dinamismo di vita, come forza di amore e di risurrezione che realmente può fare ciò che non era possibile alla Legge: salvare, liberare l'uomo dal proprio egoismo fondamentale e quindi dalla schiavitù del peccato, trasformarlo in creatura nuova in attesa della risurrezione piena"[74]. In questo quadro di idee, l'apostolo Paolo, memore dell'insegnamento e della testimonianza del

[68] Cfr. per una corretta concezione il documento della COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *Dignità e diritti della persona umana*, Città del Vaticano, 1983, n. 3. Si veda anche Nicolò M. LOSS, "La dignità dell'uomo nella dottrina biblica", in Gino CONCETTI (a cura di), *I diritti umani: dottrina e prassi*, cit., p. 41-59.

[69] PONTIFICIA COMMISSIONE "IUSTITIA ET PAX", *La Chiesa di fronte al razzismo: per una società più fraterna*, cit., n. 19.

[70] GIOVANNI PAOLO II, *Allocuzione al Comitato Speciale delle Nazioni Unite per l'apartheid*, Città del Vaticano, 1984, n. 1.

[71] Sul tema dei diritti delle minoranze nella riflessione della Dottrina sociale della Chiesa rimando al mio recente lavoro: cfr. Francesco CIANCI, "La promozione e la tutela dei diritti delle minoranze nell'insegnamento della Dottrina sociale della Chiesa", in *Ricerche Sociali*, Rovigno, Centro di ricerche storiche, n. 20 (2013), p. 133-154.

[72] GIOVANNI PAOLO II, *Allocuzione al Comitato Speciale delle Nazioni Unite per l'apartheid*, cit., n. 1.

[73] ID., *Nel rispetto dei diritti umani il segreto della pace vera. Messaggio per la XXXII Giornata mondiale della pace*, Città del Vaticano, 1999, n. 3.

[74] Gerard ROSSÉ, "Il comportamento dell'uomo libero: il problema della Legge in san Paolo", in *Nuova Umanità*, Roma, Città Nuova, 1980, n. 9, p. 39-56 (per la citazione, vedi p. 46).

Nazareno in croce, può affermare, come mai prima era stato fatto, che in Cristo "non vi è più Giudeo né Greco, circonciso ed incirconciso, barbaro o Scita, schiavo o libero" (*Colossesi* 3, 11), "non c'è più uomo né donna" (*Galati* 3, 28), "ma Cristo è tutto in tutti" (*Colossesi* 3, 11) e poiché "tutti sono uno in Cristo Gesù" (*Galati* 3, 28), allora l'uomo, ogni uomo, è "tempio di Dio" (*1 Corinti* 3, 17). La Legge nuova, quindi, comporta per l'uomo l'autenticità del vivere ciò che realmente la legge esige, cioè l'amore[75]; ed è proprio a partire da quella croce di amore, che Gesù Cristo diventa "ricreatore dell'uomo nuovo e del suo diritto"[76].

7. Per concludere. "*Ecce homo*": il volto dell'*humanitas* e dei suoi diritti

Ponzio Pilato, gridando "*ecce homo*" (*Giovanni* 19, 5) mentre mostra alla folla il Cristo, spogliato della sua dignità e dei suoi diritti, deriso e umiliato nella verità, coronato di spine nella sua regalità, rivela inconsapevolmente al mondo il vero volto dell'uomo: un volto che, pur senza "apparenza né bellezza […] disprezzato e reietto dagli uomini […] caricato delle nostre sofferenze […] trafitto per i nostri delitti, schiacciato per le nostre iniquità" (*Isaia* 53, 2-5), è un volto dal quale traspare, con tutta la pienezza di verità, l'*humanitas* dell'uomo[77].

Infatti, è solo alla luce di quel volto, pronto oramai ad abbracciare la croce, che l'uomo può dare piena realizzazione alla sua umanità; ed è solo attraverso la logica di quel volto che lo stesso diritto può diventare davvero "umano": non è un caso, che A. Rosmini, contemplando quel volto, affermerà con estremo discernimento che "la persona umana è il diritto umano sussistente"[78], vale a dire che in sé la persona non *ha* diritto, ma è essa stessa diritto, poiché il diritto, per essere "umano", non può esimersi dal rispecchiare la luce della profonda dignità che traspare dal volto di ogni uomo. Come ha scritto

[75] Cfr., in tema, soprattutto, Gianni CASO, "Diritto e precetto dell'amore", in *Nuova Umanità*, Roma, Città Nuova, 1990, n. 71, p. 81-90 oltre che Gerard ROSSÉ, "Il comportamento dell'uomo libero: il problema della Legge in san Paolo", cit., p. 47-48, per lo spunto preso *supra* nel *corpus* del testo.

[76] Albert VANHOYE, "Cristo ricreatore dell'uomo nuovo e dei suoi diritti", in Gino CONCETTI (a cura di), *I diritti umani: dottrina e prassi*, cit., p. 23-39.

[77] Ibidem, p. 39.

[78] Antonio ROSMINI, *Filosofia del diritto*, Padova, Cedam, 1967 (Edizione Nazionale delle opere edite ed inedite di Antonio Rosmini, Società filosofica italiana, vol. XXXV), p. 190.

memorabilmente F. P. Casavola in una delle sue più belle fatiche: "l'uomo cui noi tutti, inevitabilmente, ci riferiamo, è un uomo deriso, sputato in volto, flagellato, denudato, fatto morire in croce. E tutto questo sotto forma legale è stato un omicidio per metà politico e per metà da fanatismo religioso. Senza quell'uomo, che abbiamo tutti, ripeto, inevitabilmente, nella nostra memoria collettiva, non potremmo sopportare le offese morali e fisiche e l'ingiustizia che riempiono la vita umana. Ma quel che quell'uomo sopportò è un monito, un impegno di lotta perché altrettanto, per quanto ci è possibile, non si ripeta. Se questa radice della civiltà cui apparteniamo non seccherà nelle nostre coscienze, saremo sempre in grado di distinguere ciò che va fatto da ciò che non va fatto contro la dignità dell'uomo"[79].

Concludendo non possiamo non esimerci dal chiederci quale *humanitas* debbano (*rectius* devono) allora perseguire le moderne carte sui diritti umani che traggono il loro fondamento dalla *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 10 dicembre 1948, proclamata dall'assise dei popoli riunita nell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e che, senza dubbio, costituisce "una delle più alte espressioni della coscienza umana del nostro tempo"[80]?

Non è forse quella che si scorge dalle pagine della storia di un "ebreo" professatosi con inaudita autorità "la via, la verità e la vita" (*Giovanni* 14, 6)? Non è forse per merito di quell'Uomo che la storia dei diritti umani ha preso definitivamente una piega del tutto nuova, in quanto è stata la storia dell'uomo ad essere una volta per tutte cambiata? Dinnanzi a quell'Uomo che ha conferito piena dignità al *logos* dell'*humanitas* "chi" può dire il contrario?

SAŽETAK

POVIJESNI KORIJENI IDEJE O LJUDSKIM PRAVIMA: POJAM HUMANITAS U ANTICI I KRŠĆANSTVU

Suvremeni kulturni obzori polaze od čvrstog uvjerenja da su ljudska prava proizvod kulture i filozofije modernog doba, što dokazuje odsustvo te sintagme u antičkim govorima. Nasuprot tome, iako je nepobitna činjenica da se termini "ljudska prava" ili "prava čovjeka" ne pojavljuju u predmodernim riječnicima, to ne znači da ideja o ljudskim pravima nije bila prisutna u antici i u klasici. To potvrđuje činjenica da se prava čovjeka, i kao ideal i kao sadržaj, mogu raspoznati u svijetlu evokativnog značaja kojeg posjeduju, a uklapaju se

[79] Francesco Paolo CASAVOLA, *I diritti umani*, cit., p. 14.

[80] GIOVANNI PAOLO II, *Discorso alla cinquantesima Assemblea Generale delle Nazioni Unite*, Città del Vaticano, 1995, n. 2.

u osjećaje koje čovjek nosi u srcu. Esej razmatra ovu tezu na temelju veoma prisutnog pojma *humanitas*, iako u različitim značenjima, u velikim vjerskim tradicijama i ljudskim znanjima klasične antike, a pronalazi svoj najviši izričaj u evanđeoskoj poruci Isusa Krista, utjelovljenju *logosa*.

Ključne riječi: ljudska prava, prava čovjeka, pojam *humanitas*, pojam osobe, moralni zakon, filozofija, religije, kršćanstvo, doktrina.

POVZETEK

ZGODOVINSKE KORENINE IDEJE O ČLOVEKOVIH PRAVICAH: JEZIK ČLOVEŠKE NARAVE (HUMANITAS) V ANTIKI IN KRŠČANSTVU

Kulturne sodobne poteze se gibljejo s trdnim prepričanjem, da človekove pravice so proizvod sodobne kulture in filozofije: dokaz bi bila odsotnost izraza v antičnem jeziku. Čeprav je neizpodbitno, da se pojma "človekove pravice" ali "človek" ne pojavljata v pred modernem besedišču ne pomeni, da ideja o človekovih pravicah je odsotna v antiki. Človekove pravice, namreč kot ideal in njihova vsebina, lahko opazimo v luči evokativnega jezika tudi v antiki. Esej sledi tezi koncepta človeške narave, prisotne, čeprav z lučmi in sencami, v velikih verskih tradicijah in človeški modrosti antike in v evangeljskem sporočilu Jezusa Kristusa najde najvišji izraz.

Ključne besede: človekove pravice, koncept človeške narave (humanitas), oseba (koncept), moralno prava, filozofija, religija, krščanstvo, cerkveni družbeni nauk.

SUMMARY

AT THE HISTORICAL ORIGINS OF THE IDEA OF HUMAN RIGHTS: THE LANGUAGE OF HUMANITAS IN THE PERIOD OF CLASSICAL ANTIQUITY AND CHRISTIANITY

The contemporary cultural horizon is moved by the firm conviction that human rights are a product of the modern culture and philosophy: the absence of such an expression in antique jargon would prove it. Although it is indisputable that the expression "human rights" or "of man" does not appear in the premodern vocabulary, that does not really mean that the idea of human rights is absent from classical and ancient times: it is attested by the fact that human rights, as an ideal and in its content, are recognized in the light of the evocative language they possess which joins man and the written grammar in his heart. The essay retraces this thesis in the light of the concept *humanitas*, well present, although with shades, in the great religious traditions and human

learning of the Classical Antiquity, discovering in the evangelic message of Jesus Christ, the incarnate *Logos*, its ultimate expression.

Key words: human rights (of man), *humanitas* (concept of), person (concept of), moral laws, philosophy, religions, Christianity, social doctrine of the Church.

Finito di stampare
nel mese di maggio 2014
Mosetti Tecniche Grafiche - Trieste